

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC

CENTRO TECNOLÓGICO

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

**PROJETO PEDAGÓGICO PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO: uma proposta metodológica**

Rui Otávio Bernardes de Andrade

TESE SUBMETIDA COMO REQUISITO PARA A OBTENÇÃO DO
TÍTULO DE DOUTOR

Florianópolis, março de 2001

**PROJETO PEDAGÓGICO PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO: uma proposta metodológica**

Rui Otávio Bernardes de Andrade

**Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do Título de Doutor em
Engenharia de Produção (Área de Concentração: Mudança e Inovação
Tecnológica), e aprovada em sua forma final pelo Curso de Pós-Graduação
em Engenharia de Produção.**

**Prof. Ricardo Miranda Barcia, PhD
Coordenador do Curso**

**APRESENTADA A COMISSÃO EXAMINADORA INTEGRADA PELOS
SEGUINTE PROFESSORES:**

**Prof. José Francisco Salm, PhD
(Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC)**

**Prof. Nério Amboni, Dr.
(Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL)**

**Prof. Neri dos Santos, Dr.
(Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC)**

**Prof Hilton Amaral, Dr.
(Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC)**

**Prof. Rubens de Oliveira, Dr.
(Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC)**

O autor agradece às Instituições e pessoas a seguir nomeadas:

- Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC;
- Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção, na pessoa de seu Coordenador, Prof. Ricardo Miranda Barcia, PhD e de todos os seus professores e funcionários;
- Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC;
- Centro de Ciências da Administração – ESAG/UDESC;
- Conselho Federal de Administração – CFA;
- Conselhos Regionais de Administração – CRA's;
- Professor JOSÉ FRANCISCO SALM, pela dedicação e esforço prestado como **ORIENTADOR** do presente trabalho;
- Professor NÉRIO AMBONI, pela paciência, dedicação e motivação prestada como **CO-ORIENTADOR** do presente trabalho;
- Professor NERI DOS SANTOS, pelo incentivo e colaboração, como integrante do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC, em participar como membro da Banca Examinadora;
- Professor HILTON AMARAL, pela colaboração prestada, como integrante do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC, em participar como membro integrante da Banca Examinadora;
- Professor RUBENS DE OLIVEIRA, pela colaboração prestada, como integrante do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC, em participar como membro integrante da Banca Examinadora;
- Professores LAFAYETTE CRUZ e JOSÉ CARLOS KINCHECKI e ao Adm. RODRIGO NEVES MOURA pelo apoio prestado no transcorrer do desenvolvimento do presente trabalho;
- Todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

Lista de Figuras, Quadros e Tabelas.....	viii
Lista de Siglas e Abreviações.....	ix
Resumo.....	x
Abstract.....	xi
 1 INTRODUÇÃO.....	 12
1.1 Exposição do tema.....	12
1.2 Organização do estudo.....	18
1.3 Definição do problema.....	21
1.4 Objetivos.....	24
1.4.1 Geral.....	24
1.4.2 Específicos.....	24
1.5 Relevância, originalidade e ineditismo.....	26
1.5.1 Relevância.....	26
1.5.2 Originalidade.....	28
1.5.3 Ineditismo.....	29
1.6 Procedimentos metodológicos.....	30
1.6.1 A natureza da pesquisa.....	30
1.6.2 Caracterização do estudo.....	30
1.6.3 Definição das variáveis e/ou das categorias de análise.....	33
1.6.4 Técnicas de coleta e de tratamento dos dados.....	34
1.6.5 Limitações do estudo.....	37
 2 O AMBIENTE EXTERNO DAS ORGANIZAÇÕES.....	 39

3 METODOLOGIAS DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO.....	49
3.1 Origem e evolução.....	49
3.2 Metodologias de planejamento estratégico.....	53
3.3 Causas de falhas mais comuns na elaboração do planejamento estratégico.....	71
3.3.1 Antes da elaboração.....	71
3.3.2 Durante a elaboração.....	73
3.3.3 Durante a implementação.....	74
 4 CURRÍCULO E TEORIA CURRICULAR.....	 78
4.1 A tradição curricular americana.....	78
4.2 O campo do currículo no Brasil: origens e desenvolvimento inicial.....	84
4.2.1 As origens do campo do currículo no Brasil.....	86
4.2.1.1 O desenvolvimento do campo do currículo no INEP.....	93
4.2.1.2 O desenvolvimento do campo do currículo no PABAEE.....	97
4.2.1.3 O desenvolvimento do campo do currículo no Brasil nos anos sessenta e setenta.....	98
4.2.1.3.1 Os primeiros esforços para introduzir currículos e programas nas universidades brasileiras.....	99
4.2.1.3.2 A introdução de currículos e programas nas faculdades de educação brasileiras.....	104
4.2.1.4 O currículo nos anos setenta.....	105
4.2.1.5 A educação nos anos oitenta.....	109
 5 O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL.....	 112
5.1 O ensino de Administração nos Estados Unidos.....	112
5.2 O ensino de Administração na Europa.....	117
5.3 O ensino de Administração no Brasil.....	121
5.3.1 Relevância da formação generalista.....	142

6 PROJETO PEDAGÓGICO PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: uma proposta metodológica.....	152
6.1 Considerações iniciais.....	153
6.2 As oportunidades oferecidas pela LDB para as Instituições de Ensino.....	154
6.3 Proposta de diretrizes curriculares para os Cursos de Graduação em Administração.....	156
6.4 Proposta metodológica para revisão, análise e implementação do Projeto Pedagógico para o Curso de Graduação em Administração.....	166
6.4.1 Fase 1: Sensibilização – a necessidade da mudança.....	169
6.4.1.1 Sensibilização – a necessidade da mudança.....	169
6.4.1.2 Pressupostos do Projeto Pedagógico.....	173
6.4.2 Fase 2: Objetivos do Projeto Pedagógico.....	177
6.4.3 Fase 3: O resgate histórico do curso e do mercado.....	179
6.4.4 Fase 4: A realidade atual do curso e de mercado: diagnóstico estratégico....	181
6.4.5 Fase 5: Em busca de uma identidade própria para o Curso de Graduação em Administração: a questão do currículo.....	184
6.4.6 Fase 6: Checagem do currículo proposto em relação a realidade interna e externa.....	197
6.4.7 Fase 7: Implementação e monitoração.....	200
6.4.7.1 Implementação.....	200
6.4.7.2 Monitoração.....	201

7 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	203
7.1 Conclusões.....	203
7.2 Recomendações.....	212
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E BIBLIOGRAFIA.....	 213
Referências bibliográficas.....	213
Bibliografia.....	222

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

QUADRO 1- Variáveis ambientais com suas respectivas características.....	42
QUADRO 2 - Componentes do ambiente operacional.....	44
QUADRO 3 - Evolução do planejamento estratégico.....	51
QUADRO 4 – Processo de planejamento estratégico.....	66
FIGURA 1 – Sondagem da realidade interna e externa.....	182
FIGURA 2 – Opção 1: Núcleo de Formação Geral + Núcleo de Concentração + Núcleo Livre + Atividades Acadêmicas Curriculares Adicionais	190
FIGURA 3 – Opção 2: Núcleo de Formação Geral + Núcleo de Concentração + Núcleo Especializado/ênfase + Núcleo Livre + Atividades Acadêmicas Curriculares Adicionais.....	192
FIGURA 4 – Opção 3: Núcleo de Formação Geral + Núcleo de Concentração + Núcleo Especializado/ênfase + Núcleo Livre + Atividades Acadêmicas Curriculares Adicionais: duas alternativas de opção para o curso e para o aluno.	195

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

- AACSB** - American Assembly of Collegiate Schools Business
- ANGRAD** - Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração
- BIM** - British Institute of Management
- CBPE** - Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
- CFA** - Conselho Federal de Administração
- CFE** - Conselho Federal de Educação
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CP** - currículos e programas
- DASP** - Departamento Administrativo do Serviço Público
- DTM** - Divisões de Treinamento do Magistério
- EAESP** - Escola de Administração de Empresas de São Paulo
- EBAP** - Escola Brasileira de Administração Pública
- FEA** - Faculdade de Economia e Administração
- FGV** - Fundação Getúlio Vargas
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- ISEB** - Instituto Superior de Estudos Brasileiros
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- NEDO** - National Economic Development Organization
- ONU** - Organização das Nações Unidas
- PABAAE** - Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar
- PPGEP/CTC/UFSC** - Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas do Centro Tecnológico da Universidade Federal de Santa Catarina
- SEDIAE** – Secretaria de Avaliação de Informação Educacional
- SESu** – Secretaria de Educação Superior
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
- USAID** - United States Agency for International Development
- USP** - Universidade de São Paulo

Resumo

O presente estudo tem por objetivo geral apresentar as fases/etapas que devem ser levadas em conta na revisão, análise e implementação de Projeto Pedagógico para o curso de graduação estar em constante interação com o processo de transformação porque passam as organizações e a sociedade. A pesquisa é do tipo exploratória, descritiva e avaliativa. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram a observação, a análise documental e a pesquisa bibliográfica. Os dados e informações coletados são tratados de modo qualitativo. Assuntos como ambiente externo (direto e indireto) das organizações, metodologias de planejamento estratégico, currículo e teoria curricular e a evolução do ensino de administração no Brasil são discutidos, visando à formulação da proposta metodológica de revisão, análise e implementação de Projeto Pedagógico para o curso de graduação em administração. A proposta metodológica apresenta sete fases, ou seja: Fase 1: sensibilização e pressupostos: a necessidade da mudança; Fase 2: objetivos do projeto pedagógico; Fase 3: resgate histórico do curso e do mercado; Fase 4: realidade atual do curso e de mercado – diagnóstico estratégico; Fase 5: a busca da identidade própria – a questão do currículo; Fase 6: checagem do currículo proposto em relação a realidade interna e externa e Fase 7: implantação e monitoração. Para cada uma das fases apresentadas são formulados questionamentos a partir dos fundamentos discutidos em cada uma delas. De posse destes questionamentos como por meio dos fundamentos que caracterizam as fases levadas em conta, os gestores dos cursos de graduação em administração terão condições de verificarem como que se encontra o curso, visando ao estabelecimento e à implementação de projeto pedagógico para alinhar as atividades realizadas tanto do ambiente interno quanto do externo ao curso. Ressalta-se, a importância da utilização da abordagem qualitativa, pelo fato de a mesma possibilitar a construção e a reconstrução do projeto de modo contínuo. Também, a negociação, a flexibilidade e a construção coletiva devem ser respeitadas para atender as particularidades de cada curso como da região. Os atores sociais devem ser envolvidos em todas as fases. De acordo com Dantas (1983), se não ocorrer a participação e o envolvimento, pela alienação o homem nega-se a si mesmo, torna seu caráter vulnerável, sua vontade dependente, sua personalidade conveniente pelo fato de seu trabalho não encontrar relação com o ambiente. O homem não se sente mais como um ser de capacidades ativas, criativas e inovadoras. Por esta razão, a construção e a reconstrução deve possibilitar/ensejar o aprendizado tanto da organização como dos atores que participam da vida da mesma. A proposta em pauta serve apenas como referencial e não como um produto acabado para ser aplicado a quaisquer cursos de graduação.

Abstract

The present study has a general goal to present the phases that must be taken into account in the review, analysis and implementation of Pedagogical Project for graduation course to be in constant interaction with the process of transformation in with the organizations and the society pass. The research is of the exploratory, descriptive and evaluative type. The data collection techniques used were the observation , documentary analysis and the bibliography research. The data and information collected were treated by a qualitative mode. Issues like external environment (direct and indirect) of the organizations, strategic planning methodologies, curriculum and curricular theory and the evolution of teaching of administration in Brazil are discussed, aim ht formulation of the methodological proposal of review, analysis and implementation of the Pedagogical Project for the phases, that is: Phase 1 sensitization and presumptions: the necessity of change; Phase 2: objectives of the pedagogical project; Phase 3: historical rescue of the course and the market; Phase 4: actual reality of the course and the market – strategic diagnosis; Phase 5: the search for own identity – the curriculum query; Phase 6: check of the proposed curriculum regarding the inner and external reality; Phase 7: implantation and monitoring. For each phase presented, queries are formulated form the fundaments discussed in each of them. With these queries, as well as, by the fundaments that characterize the phases taken into account, the principals of the administration graduation courses will have conditions of verifying what the state of the course is aiming the establishment and implementation of the pedagogical project to align the activities accomplished in the external, as well as in the internal environment of the course. It is enhanced, the importance of the qualitative approach use, by the fact that it makes possible the construction and reconstruction of the continuous mode project. Also, the negotiation, the flexibility and the collective construction must be respected to attend the particularities of each course, as the region. The social actors must be involved in all phases. According to Dantas (1983), if there is no participation and involvement, by the dependent, his personality convenient for the fact that his work doesn't find a relation with the environment. The man doesn't feel himself as a being of active, creative and innovative capacities. For this reason, the construction and reconstruction must make possible the learning of the organization as the actors that participate of its life. The proposal in focus serves only as a referential and not as one product finished to be applied to any graduation course.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Exposição do tema

Os anos 70 caracterizaram-se por um novo regime de acumulação capitalista, expressão da revolução técnico-científica que condiciona a eficiência da produção de bens e serviços ao domínio dos conhecimentos que a sustentam.

Trata-se da crise do modelo taylorista-fordista de produção que se caracterizava por uma visão de administração que legitima a separação entre concepção e execução. Nesse contexto, a enorme parcela dos trabalhadores, dedicados à execução, não necessitava, para o eficiente desempenho de suas respectivas tarefas, qualquer conhecimento que extrapolasse a rotina dos atos para os quais estava sendo treinada.

O panorama mundial, contudo, modificou-se. A partir da década de 70, relações de poder e política, relações econômicas e culturais passam a experimentar mudanças radicais. Transformações no campo da tecnologia e do processo de trabalho, redefinição das modalidades do regime de acumulação revelam radicais reorganizações na dinâmica social. Interessa perceber, por exemplo, que as alterações nos padrões de competitividade capitalista articulam-se a uma reorientação do mercado consumidor. Este passa a caracterizar-se pela instabilidade e diferenciação não mais passível de configurar uma demanda homogênea mas, ao contrário, variável em quantidade e qualidade.

Novas normas de consumo aliam-se às novas formas de concorrência. As empresas passam a buscar, ininterruptamente, novos padrões produtivos em decorrência da necessidade de inserção competitiva num mercado extremamente heterogêneo, onde qualidade e produtividade são fatores de competitividade.

As mudanças tecnológicas respondem às exigências de qualidade em face do novo contexto econômico. Evidentemente, é a lógica capitalista - fenômeno universal que demanda - e estimula - a passagem do antigo modelo taylorista-fordista para o denominado paradigma de produção flexível.

O novo regime de acumulação capitalista reivindica mudanças na filosofia organizativa e administrativa como condição de sobrevivência empresarial. Entre as alternativas para fazer face às novas exigências, destacam-se os Círculos de Controle de Qualidade (CCQ): a abordagem Just-in-Time, ou eliminação de estoques: as "ilhas de produção", baseadas no trabalho cooperativo em detrimento das linhas de montagem tradicionais; os grupos semi-autônomos com capacidade relativa de autogerenciamento.

A produção flexível, ao reunificar tarefas - antes parceladas - numa única máquina, convive com o enfraquecimento da divisão técnica do trabalho. A base científica comum dos equipamentos utilizados é um "instrumento" de trabalho que, como tal, não deve ser inacessível ao trabalhador. Constata-se, nesse sentido, a necessidade, inexistente no paradigma anterior, da fusão teoria e prática. Precisamente, esta capacidade de centralização requerida do trabalhador é ela mesma a condição de garantia de produtividade (Andrade, 1996).

A atual revolução tecnológica, distintamente da primeira revolução industrial, que teve o mérito de substituir a força física do homem pela energia mecânica, caracteriza-se por ampliar a capacidade intelectual humana na produção. A nova forma de organização exigirá do trabalhador qualidades de natureza não apenas operacional como também conceptual.

A integração com a contemporaneidade do mundo implica maior desenvolvimento e apropriação da ciência e da tecnologia enquanto principais instrumentos da dinâmica do sistema produtivo.

A dinâmica dos desenvolvimentos técnico-organizacionais, verificada no setor produtivo de bens, há de se fazer presente no setor de produção de serviços dada a interpenetração crescente dos setores.

Observa-se uma crescente integração entre indústria e serviços, à medida que se expandem as atividades terciárias no interior de empresas industriais - fenômeno da terceirização. Trata-se do crescimento daquelas atividades realizadas no bojo e como parte das organizações produtivas. Tais atividades têm uma função de "acompanhamento" do processo de produção, abrangendo o nível técnico-gerencial, direção, administração de pessoal, manutenção, estoque, reparos, limpeza, vigilância. Ainda que as empresas estejam, tendencialmente, concentrando-se em sua atividade-fim, delegando a terceiros - terceirização - a gerência e execução das atividades de "acompanhamento", não há como negar a crescente vinculação dos diferentes processos de trabalho (Andrade, 1996).

Em que pesem os novos requisitos de qualificação, importa salientar a especificidade das atividades de serviços. Dada sua natureza, essas atividades já se caracterizavam pelo maior espaço de manobra por parte de seus empregados, ao mesmo tempo em que requeriam, dos mesmos, respostas a situações específicas. A estandardização completa nunca foi benéfica num contexto de relações mais ou menos indefinidas, onde cada caso deve ser decidido através de interpretações nem sempre possíveis. Em se tratando de serviços, Offe (1985) diz que por sua própria natureza a produção de serviços é menos suscetível à racionalização do que à produção de bens (...) se aceitarmos que a industrialização levou a uma despersonalização do trabalho, então a expansão dos serviços proporciona a oportunidade de inverter essa tendência, pois o contato direto com o cliente para quem o serviço é realizado, assim como a

necessidade de atender às demandas individuais do cliente, são características muito mais comuns nas indústrias de serviços do que em outros setores da economia.

De qualquer modo, a economia como um todo vem reivindicando, no atual contexto, mudanças até então inéditas no perfil do futuro Administrador. Características tais como capacidade de raciocínio abstrato, de autogerenciamento, de assimilação de novas informações; compreensão das bases gerais, científico-técnicas, sociais e econômicas da produção em seu conjunto; a aquisição de habilidades de natureza conceitual e operacional; o domínio das atividades específicas e conexas; a flexibilidade intelectual no trato de situações cambiantes tornam-se requisitos do novo profissional (Andrade, 1996).

Nos dias atuais, assegurar a qualidade da formação relaciona-se à preparação dos indivíduos para qualificações úteis, não apenas a curto prazo como também a longo prazo. Tal preocupação vale não só para os ocupantes de empregos fixos. Observe-se, a propósito, a atual tendência em reduzir o número de trabalhos regulares, o que implica, em muitos casos, o esforço do Administrador em gerar sua própria renda mediante a prestação autônoma de serviços. Tal reestruturação do mercado de trabalho, perversa às vezes, exige do Administrador autônomo a qualificação necessária para conquistar e preservar seu espaço de trabalho.

Ainda que a nova economia não tenha nascido totalmente, ou pelo menos não esteja forte e segura, caminhando com as próprias pernas, é possível adivinhar os seus passos. Pode-se começar olhando a avassaladora proliferação do trabalho autônomo e do auto-empresariamento: todo mundo conhece alguém que deixou ou perdeu o emprego e agora faz trabalhos de micro, abriu um pequeno comércio, é representante comercial ou consultor. Começam a se criar redes de trabalho, entre diferentes

especialidades e fornecedores entre si, destes com empresas grandes e com consumidores finais, criando seus próprios canais de distribuição.

O conceito de formação reavaliado supõe sua compreensão como fluxo de conhecimentos e habilidades que embasam práticas de trabalho. A par dos fundamentos de sua práxis profissional, torna-se o Administrador mais apto a interagir com as freqüentes mudanças técnicas, uma vez dotado dos subsídios de um agir mais crítico e criativo.

É certo que a mera adoção de tecnologia não supõe uma nova gestão empresarial. A revisão, entretanto, dos perfis empresariais, a partir da incorporação das tecnologias inovadoras, torna-se pré-requisito de fortalecimento do chamado potencial competitivo a ser assegurado pela qualidade do produto que supõe a qualidade do processo.

A incorporação das tecnologias pode se dar numa visão antropocêntrica ou numa perspectiva tecnocêntrica. A primeira implica o esfacelamento da estrutura básica do processo produtivo taylorista-fordista, leia-se a superação do parcelamento das ocupações em tarefas. Numa perspectiva tecnocêntrica, ao contrário, a introdução das inovações tecnológicas não traz consigo alterações na organização do trabalho. A perspectiva tecnocêntrica, portanto, supõe a implementação de avanços tecnológicos; sem modificar o padrão de trabalho e sem incentivar o investimento na ampliação da base educacional no aprendizado continuado. Conforme enfatiza Deluiz (1995), disto resulta a expansão do controle técnico sobre o conteúdo e o ritmo do trabalho. Não são, contudo, as empresas que optam pela negação da autonomia por parte dos profissionais na condução do processo de trabalho, aquelas que demonstram uma maior produtividade e, conseqüentemente, um maior potencial competitivo. Importa reafirmar

a mudança das regras do jogo no panorama econômico mundial. Nesta alteração, o perfil do profissional recrutado tende, igualmente, a modificar-se.

Nesse sentido, não é a tecnologia - conjunto de conhecimentos disponíveis para fundamentar a prática - determinante de maior ou menor formação do profissional, mas sim o modo como ela é apropriada pelas empresas.

Importa ressaltar a especificidade da incorporação do novo modelo em nossa realidade. A introdução, assimilação e disseminação de tecnologias inovadoras não se dão de forma homogênea, em razão do caráter diferenciado do desenvolvimento econômico que inviabiliza a adoção das tecnologias por parte de muitas empresas, ou, mesmo, admite esta adoção sem as adequadas mudanças na organização do trabalho.

O Curso de Administração não pode perder de vista, pois, a convivência de ambos os paradigmas no contexto brasileiro; contudo, assume uma visão prospectiva, com base na constatação de uma tendência que é mundial: a incorporação das tecnologias inovadoras, o estímulo à flexibilização da produção e a interação entre os setores.

Ciente dos riscos de uma tendência que prevê a "abolição" de uma vasta gama de postos de trabalho, deve-se investir no que surge como promissor nas novas relações de trabalho ao formar Administradores mais aptos a enfrentar as contradições do próprio paradigma.

É sabido que as mudanças verificadas transcendem largamente a esfera da economia. A opção pelo que chamamos, anteriormente, de visão antropocêntrica na adoção da tecnologia é um requerimento de competitividade, o que não a exclui de ser, simultaneamente, aquela que melhor responde ao presente contexto tomado em seu sentido mais amplo.

Vive-se uma época marcada pela vigência dos princípios democráticos, pelos fenômenos de descentralização, pela redefinição dos papéis dos atores sociais, inclusive no marco das realces trabalhistas, onde se difunde o investimento no diálogo. Tempo, portanto, mais do que propício à revitalização do "sujeito-cidadão" nos mais diversos fóruns educacionais e empresariais.

Desta forma, procura-se demonstrar no presente trabalho que os Cursos de Graduação em Administração podem abandonar a visão segmentada e estanque de formação por meio da revisão, análise e implementação de Projeto Pedagógico que envolva novos indicativos de ordem interna e externa (como por exemplo, razão de ser do curso/instituição, identidade do curso/instituição, perfil do egresso, competências e habilidades), para que o Curso de Administração possa sobreviver, bem como colocar no mercado profissionais que venham atender de modo mais efetivo as expectativas dos seus públicos internos e externos, com vistas a acompanhar as transformações e as necessidades do mercado frente ao processo de globalização.

1.2 Organização do estudo

No **primeiro capítulo** deste estudo, além da exposição do tema e da sua organização, encontram-se a definição e a natureza do problema, apresentadas de forma sucinta após breves comentários sobre a formação do Administrador frente ao processo de transformação por que passam as organizações e a sociedade. Na seqüência, apresentam-se os objetivos da pesquisa, a relevância, originalidade e ineditismo do estudo para o segmento pesquisado, bem como para o Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas do Centro Tecnológico da Universidade Federal de Santa Catarina - PPGE/CTC/UFSC. Para concluir o capítulo, apresentam-se os

procedimentos metodológicos da pesquisa. Inicialmente, demonstra-se a importância da pesquisa qualitativa para o desenvolvimento de uma proposta metodológica para revisão, análise e implementação de Projeto Pedagógico para os Cursos Graduação em Administração, no momento em que se observa que grande parte das pesquisas está apoiada no quadro de referência preenchido pela teoria positivista e estruturalista (Pettigrew, 1987). A compreensão desta dinâmica passa a exigir não mais a quantificação e a explicação dos fenômenos sociais, mas sim a utilização de quadros de referências adequados da pesquisa qualitativa que contribuam para o entendimento do assunto em questão.

Em segundo lugar, a caracterização do estudo como sendo exploratório e descritivo e avaliativo. Para esclarecer esta caracterização, são descritos os fundamentos da dimensão do **é** e do **deve ser** (Kuhn, 1992; Burrell, Morgan, 1979).

Em terceiro lugar, apresentam-se as definições constitutivas de variáveis e as categorias de análise das variáveis em estudo, como por exemplo, metodologia, planejamento estratégico, Projeto Pedagógico, etapas e ambiente externo.

Em quarto lugar, as técnicas de coleta e de tratamento de dados utilizadas como as pretendidas, ou seja, a análise documental e a observação participante. Os dados são examinados de modo qualitativo.

Por fim, mediante a análise qualitativa dos dados, é possível estabelecer as dimensões para a revisão, análise e implementação de uma proposta metodológica de Projeto Pedagógico para os Cursos de Graduação em Administração poderem buscar um “norte” e/ou “foco” de modo mais alinhado com as expectativas do mercado para que o futuro profissional sujeito/cidadão possa tirar mais proveito das transformações por que vêm passando as organizações e a sociedade.

O **segundo capítulo** apresenta as características do ambiente geral (variáveis tecnológicas, legais, políticas, econômicas, ecológicas, culturais e sociais) e específico (clientes, fornecedores, órgãos regulamentadores e concorrentes) como indicativos relevantes à revisão, análise e implementação de Projeto Pedagógico para os Cursos de Graduação em Administração. Para fundamentar o assunto levaram-se em conta os argumentos discutidos por Hall (1984), Stoner (1985), Oliveira (1988), Oliveira (1993), Thompson (1976), Vasconcellos Filho (1985) e Vasconcellos Filho & Machado (1982), dentre outros.

No **terceiro capítulo**, são descritos os principais fundamentos relativos ao planejamento estratégico, bem como os tipos e as metodologias que vêm sendo utilizadas quando da elaboração e implementação do referido plano. Utilizaram-se argumentos de Ackoff (1976), Ansoff (1983), Ansoff (1979), Degen (1990), Oliveira (1988; 1993), Mintzberg (1994), dentre outros para fundamentar o assunto em questão. Finaliza-se o capítulo com as características do planejador discutidas por Parsons (1992).

O **quarto capítulo** enfoca os principais fundamentos relativos ao currículo e à teoria curricular. Utilizaram-se os fundamentos discutidos por Moreira (1997), Wirth (1983), Domingues (1986), Habermas (1987), Bordas (1992), Nagle (1974), dentre outros estudiosos considerados no presente trabalho.

No **quinto capítulo**, são descritos os fundamentos relativos à evolução do Ensino de Administração no Brasil. Inicialmente, faz-se um breve histórico do ensino de Administração dos Estados Unidos e da Europa para, posteriormente, descrever a evolução do Ensino de Administração no Brasil. Para fundamentar o assunto levaram-se em conta os argumentos discutidos por Castro (1981), Couvre (1982), Keinert (1986), Martins (1989), Offe (1985), Schuch Júnior (1978), Silva (1971), dentre outros.

No **sexto capítulo**, apresentam-se as etapas/fases contempladas na proposta metodológica quando da revisão, análise e implementação do Projeto Pedagógico para o Cursos de Graduação em Administração. A proposta metodológica não representa um produto acabado, mas antes de tudo, um guia de orientação com o intuito de os dirigentes poderem fazer adaptações/ajustes na medida do necessário.

No **sétimo capítulo** são apresentadas as conclusões e as recomendações decorrentes do estudo.

Ao final são apresentadas as referências bibliográficas e as bibliografias que serviram de base para o desenvolvimento da pesquisa.

1.3 Definição do problema

Com base nas novas exigências de profissionalização requeridas pelo mercado, ocasionadas pelas transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, percebe-se que os Cursos de Graduação em Administração precisam urgentemente elaborar e implementar um Projeto Pedagógico que contribua para a formação de um profissional que venha atender de modo efetivo às expectativas dos seus públicos internos e externos. Isto parece ser uma solução indicada para o desenvolvimento de competências e habilidades, atualmente exigidas do profissional de Administração, quando se consideram as mudanças organizacionais e ambientais.

Isto porque o Projeto Pedagógico há que ser entendido dentro de sua dimensão mais ampla de desempenhos esperados, de desejado relacionamento com o meio a que serve, suas instituições, organizações, professores, alunos, empresas, devendo se sobrepujar, mesmo, ao pragmatismo do próprio curso, envolvendo-se com sua ideologia e filosofia de educação.

O Projeto Pedagógico para os Cursos de Graduação em Administração não pode mais continuar apegado à sua incumbência tradicional, ou seja, segmentado e estanque para favorecer o desenvolvimento de atividades específicas de determinados postos de trabalho, sustentando a especialização demonstrada por Adam Smith, em 1700, em sua fábrica de alfinetes. A repetição e a rotinização, então, devem, segundo esta filosofia, traduzir a maximização da produtividade.

Os Cursos de Graduação em Administração do país que continuarem elaborando e implementando Projetos Pedagógicos não centrados nos princípios da Administração Estratégica, com certeza, não sobreviverão ao longo do tempo, em

decorrência da flexibilidade exigida como forma dos cursos acompanharem as transformações do mundo moderno.

A ênfase demasiada na construção de Projetos Pedagógicos centrados nos valores tecnicistas e da segmentação, por si só, contribuirão, de um lado, para a consolidação do “status quo” vigente e, de outro, para a formação de um Administrador não crítico ou como Ramos (1984) chama de operacional e de reativo.

O homem operacional traduz os valores da formação especialista, ou seja, por atuar com uma "viseira", não consegue enxergar o que se passa do outro lado da mesa. Atua, apenas, como um executor e cumpridor de ordens. Não pensa, pelo fato de ser encarado como um ingrediente de uma máquina (Ramos, 1984).

Em síntese, pode-se dizer que o homem operacional é visto: a) como um recurso operacional a ser maximizado em termos de produto físico mensurável; b) como agente passivo; c) como calculista e motivado por recompensas materiais; d) como um ser indiferente às premissas éticas e de valores do ambiente externo.

Já o homem reativo procura conformar-se com o sistema, pelo fato de apenas reagir aos imperativos estabelecidos pela organização. Isto porque tende a ocorrer o ajustamento do indivíduo ao contexto sem a mínima preocupação com o seu crescimento pessoal. Os humanistas desenvolveram procedimentos para a cooptação de grupos informais como o aconselhamento pessoal para estimular reações positivas em conformidade com os objetivos das organizações (Ramos, 1984).

Se, de um lado, tem-se Projetos Pedagógicos centrados no tecnicismo e no sistema fechado como forma de se consolidar a permanência dos valores do curso/instituição e o não questionamento, de outro, não se tem verificado Projetos Pedagógicos que envolvam dimensões para assegurar a flexibilidade com o intuito do curso poder responder às novas exigências do mercado, mediante a formação de

profissionais generalistas especializados. Vale ressaltar que já se tem verificado Projetos Pedagógicos com dimensões para favorecer a flexibilidade. Todavia, as dimensões (como por exemplo, currículo do curso e foco) têm sido implementadas de forma segmentada e/ou isolada e não de modo orgânico para incrementar as interdependências das diferentes etapas que englobam o Projeto Pedagógico do curso.

O generalista especializado não pode ser confundido como aquele profissional que sabe de tudo um pouco. Pelo contrário, o generalista especializado deve possuir uma sólida especialização, mas sem perder a visão do todo e, principalmente, o significado do trabalho por ele desenvolvido para as demais partes da organização (Andrade, 1996; Torquato, 1991).

Ramos (1984) reforça a questão quando comenta a respeito de um novo tipo de homem, ou seja, ao homem "parentético". Este por sua vez atua "entre parênteses" por ser considerado, pelos integrantes da organização, como um estranho, por que pensa de modo crítico e criativo, visando ao processo de adaptação, porque devam passar as organizações, para que as mesmas possam atuar de modo mais competitivo.

A partir destes fundamentos, busca-se resposta para o seguinte problema de pesquisa:

“Que fases/etapas devem ser contempladas na revisão, análise e implementação do Projeto Pedagógico para o Curso de Graduação em Administração acompanhar o processo de transformação por que passam as organizações e a sociedade?”

Vale ressaltar que a problemática em questão não tem a intenção de reunir e confrontar dados estatísticos entre variáveis independentes e dependentes para obter explicação das mesmas no decorrer do tempo. Também fica evidente, a priori, que as fases/etapas não representam um produto acabado. Dependendo do porte da instituição, da localização geográfica e dos valores institucionais, algumas etapas arroladas como necessárias para a revisão, análise e implementação do Projeto Pedagógico para o Curso de Graduação em Administração podem ficar em segundo plano.

Fica evidente, então, o processo de construção e reconstrução exigido pela pesquisa qualitativa para facilitar o entendimento das fases/etapas levadas em conta.

1.4 Objetivos

1.4.1 Geral

O presente estudo tem por objetivo geral apresentar as fases/etapas que devem ser levadas em conta na revisão, análise e implementação de Projeto Pedagógico para o Curso de Graduação estar em constante interação com o processo de transformação por que passam as organizações e a sociedade.

1.4.2 Específicos

As etapas de trabalho empírico necessárias à consecução do objetivo geral são as seguintes:

- Levantar junto à literatura especializada os fundamentos básicos relativos ao ambiente externo, mais especificamente no que tange ao ambiente direto e indireto;
- Levantar junto à literatura especializada os fundamentos básicos concernentes às metodologias de planejamento estratégico discutidas pelos estudiosos da área que podem servir de subsídios para a elaboração da proposta;
- Levantar junto à literatura especializada os fundamentos relativos ao campo do currículo no Brasil, desde as origens como o seu desenvolvimento;
- Levantar junto à literatura especializada os fundamentos relativos à evolução do ensino de Administração nos Estados Unidos, na Europa e no Brasil;
- Descrever os fundamentos básicos que circunscrevem a Proposta de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Administração, elaborada e organizada por Andrade & Amboni (1998);
- Estabelecer, a partir dos fundamentos teóricos e práticos, as etapas/fases que devem ser consideradas na proposta metodológica de Projeto Pedagógico que contribua para a formação de um sujeito-cidadão para fazer frente às mudanças por que estão passando as organizações e a sociedade.

1.5 Relevância, originalidade e ineditismo

1.5.1 Relevância

As fases/etapas contempladas na proposta metodológica para revisão, análise e implementação do Projeto Pedagógico, para o Curso de Graduação em Administração acompanhar as mudanças internas e externas, torna-se relevante no momento em que se pode conseguir um aperfeiçoamento significativo da política e da prática do curso, trazendo ao primeiro plano a questão da qualidade de ensino, nas dimensões política, social e técnica. Sob este prisma, o processo educativo deve estar voltado para a formação do Administrador sujeito-cidadão com competência técnico-científica e compromisso social. Este processo, por sua vez, deverá ser resultado de um conjunto de relações sociais e de relações com o conhecimento do contexto social particular em que acontece (Salvador, Heinzen, Oliveira, 1992).

As dimensões (como por exemplo, objetivos do curso/instituição, identidade do curso/instituição, perfil do egresso, competências e habilidades, campos de estudos, duração do curso, estágios e atividades complementares, organização curricular, práticas pedagógicas/métodos de ensino-aprendizagem, sistema de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, sistema de avaliação docente e discente) passam a ser consideradas como fonte de reflexão para a revisão, análise e implementação de uma proposta metodológica de Projeto Pedagógico para o Curso de Graduação em Administração.

É sabido ainda que a complexidade das exigências profissionais, a rapidez das transformações e inovações científicas e tecnológicas requerem uma constante

adequação dos parâmetros internos e externos às reais expectativas e necessidades dos seus públicos internos e externos.

No entanto, tem-se claro que a referida proposta metodológica para a revisão, análise e implementação do Projeto Pedagógico para o Curso de Graduação em Administração pode contribuir: a) para o desencadeamento de um processo de avaliação, visando explicitar qual o papel social do curso, rumo a uma sociedade mais justa, democrática e moderna; b) para a ampliação da qualidade do ensino do Curso de Graduação em Administração mediante a análise, revisão e reconstrução dos indicadores internos e externos; para a definição de uma política acadêmica globalizadora que possibilite na práxis pedagógica a integração dos indicadores internos e externos.

A proposta metodológica de revisão, análise e implementação do Projeto Pedagógico para o Curso de Graduação em Administração, por meio de dimensões do contexto interno e externo, poderá assegurar a eficácia de suas atividades e eficiência de seu funcionamento, mas também e principalmente o aprimoramento da qualidade e relevância científico-política dos serviços prestados pelo curso.

Desta forma, à luz do Projeto Pedagógico, o Curso de Graduação em Administração poderá combater o saber cristalizado e autoritário como também incentivar a sociabilização do saber à maioria da população, as oportunidades de acesso ao ensino superior, e acima de tudo fazer com que os alunos, independente da origem social, possam trabalhar para solucionar os problemas sociais no país.

Sob essa ótica, o Projeto Pedagógico deve ser visto como um guia de orientação e acima de tudo como um processo gerencial, já que o mesmo deve ser considerado um processo eminentemente dinâmico, tendo uma função articuladora enquanto proposta de execução capaz de integrar as ações das diferentes etapas que fazem parte da proposta metodológica para a sua elaboração e implementação.

1.5.2 Originalidade

O presente trabalho é original no momento em que se considera originalidade não como uma invenção de uma vacina como diz Eco (1996). Torna-se original quando se procura, num primeiro momento, descrever os fundamentos teóricos e práticos discutidos pelos estudiosos da área considerados neste estudo de forma elegante, clara, objetiva e coerente por meio da construção de raciocínios por progressão e por oposição. Neste caso, fica evidente a criatividade do doutorando quando da ordenação lógica e seqüencial dos fundamentos teóricos e práticos para facilitar a compreensão das dimensões que servirão de base para fundamentar a proposta metodológica de revisão, análise e implementação do Projeto Pedagógico para os Cursos de Graduação em Administração acompanharem as mudanças internas e externas.

Num segundo momento, tal trabalho também pode ser considerado original quando se observa a proposta metodológica de revisão, análise e implementação do Projeto Pedagógico decorrente de dimensões do contexto interno e externo fundamentadas nas diferentes metodologias utilizadas para a elaboração e implementação do Planejamento Estratégico.

A partir dos pilares básicos do planejamento estratégico e da administração estratégica, pode-se efetuar ajustes com o intuito de estabelecer-se uma proposta metodológica básica para a revisão, análise e implementação do Projeto Pedagógico para o Curso de Graduação em Administração com dimensões internas e externas condizentes com as características do curso/instituição e/ou mercado.

Neste caso, os níveis de originalidade poderão ficar evidentes em quaisquer etapas consideradas para a formulação da proposta. Por exemplo, dependendo das técnicas de coleta de dados utilizadas para revisão, análise e implementação de proposta

metodológica de Projeto Pedagógico poder-se-á ter uma compreensão mais ou menos apurada dos valores que subsidiam as referidas propostas.

Portanto, a análise e interpretação das informações coletadas poderão ou não proporcionar uma melhor compreensão do assunto em questão. O nível de compreensão do assunto poderá favorecer a construção elegante e coerente do texto.

1.5.3 Ineditismo

O presente trabalho pode ser considerado inédito quando se observa que a proposta metodológica para a elaboração e implementação de Projeto Pedagógico não segue os parâmetros burocratizantes e tecnicistas que orientaram as metodologias discutidas pelos estudiosos da área para a elaboração e a implementação do Planejamento Estratégico.

O ineditismo pode ficar evidente quando o doutorando procura elaborar uma proposta metodológica de Projeto Pedagógico como guia de orientação para dar chances para os dirigentes dos Cursos de Graduação em Administração efetuarem ajustes para acompanharem as tendências internas e externas.

A referida proposta não pode ser considerada um produto acabado, mas sim como um referencial para favorecer a revisão, análise e implementação do Projeto Pedagógico para os Cursos de Graduação em Administração tirarem maior proveito das oportunidades internas e externas.

1.6 Procedimentos metodológicos

Todo estudo de campo requer, por parte dos envolvidos no processo, a definição dos procedimentos metodológicos para esclarecer, ao leitor, a caracterização do estudo, as técnicas de coleta e de análise utilizadas, bem como as limitações no que tange às generalizações, natureza dos dados, dentre outros aspectos.

1.6.1 A natureza da pesquisa

Como a problemática, em questão, procura demonstrar as etapas/fases para a revisão, análise e implementação do Projeto Pedagógico, a natureza da pesquisa é predominantemente qualitativa, refletindo na definição do problema.

Segundo Bogdan (apud Godoy, 1995), a pesquisa qualitativa apresenta como características básicas as seguintes: a) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; b) a pesquisa qualitativa é descritiva; c) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida é a preocupação essencial do investigador; d) pesquisadores utilizam o enfoque indutivo na análise de seus dados e; e) os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto. Por esta razão, a pesquisa em pauta privilegia a construção e a reconstrução, ou seja, o processo.

1.6.2 Caracterização do estudo

O estudo em pauta é do tipo exploratório, descritivo e avaliativo. De acordo com Rudio (1982), Good, Hatt (1977), Marconi, Lakatos (1982) e Gil (1991), a

pesquisa é exploratória pelo fato de exigir do pesquisador, num primeiro momento, a familiarização com a realidade investigada. É descritiva, já que se procura descrever a realidade observada sem se preocupar em modificá-la. É também avaliativa, no momento em que se procura estabelecer uma proposta metodológica de Projeto Pedagógico a partir de dimensões do contexto interno e externo decorrentes dos fundamentos teóricos e práticos discutidos pelos especialistas da área considerados neste trabalho.

Dessa forma, a pesquisa também se caracteriza pela dimensão do **é** e do **deve ser**. A dimensão do **é** apresenta como característica essencial a precisão e a objetividade. Sendo expressão do conhecimento racional, ela é informativa por excelência; por isso não aceita expressão ambígua ou obscura. Seus argumentos, conclusões e interpretações partem da realidade objetiva e não da criatividade subjetiva do autor. Evidencia-se a dimensão do **é** na fase exploratória e descritiva, quando o pesquisador não procura interferir na realidade para modificá-la (Amboni, 1997).

A dimensão **subjetiva** apresenta como ponto principal a criatividade subjetiva do pesquisador que está elaborando o trabalho, principalmente na análise e interpretação dos dados coletados como nas proposições que se pretende estabelecer - **dimensão do deve ser**. Não se quer dizer que a elegância literária ou o sentido conotativo que se visualiza nos textos deixe de apresentar clareza, coerência e consistência entre as partes do texto. Fica evidente, nesta dimensão, o potencial criativo e reflexivo do pesquisador em relação aos diferentes assuntos envolvidos com a problemática em questão (Amboni, 1997).

Assim, a pesquisa em pauta procura combinar aspectos da **dimensão objetiva e subjetiva**. Isto porque procura-se, num primeiro momento, descrever os fundamentos teóricos e práticos relativos ao assunto em pauta para, posteriormente, desenvolver uma

proposta metodológica de revisão, análise e de implementação do Projeto Pedagógico para os Cursos de Graduação em Administração a partir de dimensões do contexto interno e externo (Kuhn, 1992; Burrell, Morgan, 1979, Amboni, 1997).

1.6.3 Definição das variáveis e/ou das categorias de análise

- **Planejamento Estratégico:** é a metodologia gerencial que permite estabelecer a direção a ser seguida pela empresa, visando às interações com o ambiente.
- **Metodologia de Planejamento Estratégico:** demonstra as etapas levadas em conta para a elaboração e a implementação do plano estratégico discutidas pelos estudiosos considerados neste trabalho.
- **Ambiente Externo** - designa todas as influências externas aos Cursos de Graduação em Administração. Estas podem ser do ambiente geral (variáveis legais, econômicas, demográficas, políticas e tecnológicas, dentre outras). Já as relativas ao ambiente específico ou operacional podem ser representadas pelos clientes, concorrentes e os grupos regulamentadores, principalmente.
- **Projeto:** o termo projeto vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante (Ferreira, 1975).
- **Projeto Pedagógico:** é a metodologia gerencial que permite estabelecer a direção a ser seguida pelo Curso de Administração, visando as interações com o ambiente.
- **Proposta Metodológica de Projeto Pedagógico:** diz respeito às etapas/fases que devem ser levadas em conta quando da revisão, análise e

implementação de Projeto Pedagógico. As etapas da proposta metodológica envolvem dimensões do contexto interno e externo, como por exemplo: objetivos do curso; perfil; competências e habilidades; campos de conhecimento; estágios; currículo; práticas e métodos de ensino; sistema de avaliação do processo de ensino e sistema de avaliação docente e discente.

1.6.4 Técnicas de coleta e de tratamento dos dados

As técnicas de coleta de dados utilizadas para o desenvolvimento do presente estudo foram a observação, a análise documental e a pesquisa bibliográfica.

A **observação** torna-se adequada quando o pesquisador já possui conhecimento preliminar acerca do assunto. Neste caso, pelas experiências vivenciadas junto ao CFA, SESu/MEC e SEDIAE/MEC foi possível detectar as possíveis dimensões internas e externas que podem ser utilizadas para fundamentar a proposta metodológica para a revisão, análise e implementação do Projeto Pedagógico para os Cursos de Graduação em Administração.

Mediante **análise documental** foi possível resgatar o campo do currículo no Brasil, desde as origens como o seu desenvolvimento; os fundamentos que subsidiam a Proposta de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Administração; a evolução histórica do Ensino de Administração, bem como os diferentes direcionamentos dados pelos Cursos de Graduação em Administração na elaboração e implementação do Projeto Pedagógico. Além do mais, foi possível rever os principais fundamentos concernentes as metodologias de planejamento estratégico e as dimensões dos ambientes geral e específico.

Para facilitar a identificação das informações relativas ao assunto que se está pesquisando, prosseguiu-se da seguinte forma:

leitura preliminar dos documentos como forma de familiarização com o assunto



leitura seletiva com o objetivo de identificar os aspectos fundamentais do campo do currículo no Brasil; a história e a evolução do Ensino de Administração, os direcionamentos dados pelos Cursos de Graduação em Administração na formação de recursos humanos; as diretrizes curriculares para os Cursos de Graduação em Administração; os fundamentos básicos acerca da metodologia de planejamento estratégico e do ambiente externo constantes nos documentos, fontes e bibliografias;



leitura reflexiva para entendimento do assunto;



leitura interpretativa à luz dos fundamentos teóricos e empíricos discutidos pelos autores citados no presente trabalho para facilitar a definição de proposta metodológica de revisão, análise e implementação de Projeto Pedagógico para o Curso de Graduação em Administração.

Ainda, a **observação**, dada a experiência do autor, teve por objetivo checar as informações levantadas junto aos documentos, assim como para levantar aspectos relevantes, principalmente, no que tange a dimensões importantes para a proposta metodológica de revisão, análise e implementação de Projeto Pedagógico como guia de orientação e como processo gerencial e não como “camisa de força” ou produto acabado.

Os dados e informações coletados serão tratados de modo qualitativo, já que o presente trabalho tem por objetivo verificar que indicadores de ordem interna e externa devem ser levados em conta quando da revisão, análise e implementação de Projeto Pedagógico que contribua para a formação de um Administrador sujeito-cidadão para fazer frente ao processo de transformação por que passam as organizações e a sociedade.

Como afirma Child (apud Amboni, 1997), os modelos teóricos que se preocupam apenas com os padrões de associações entre variáveis internas e externas esquecem, como diz Morgan (1996), que as organizações são também sistemas políticos, ou seja, não podemos nos prender apenas aos padrões e resultados de testes estatísticos para compreender-se as organizações. Por esta razão, Morgan (1996) comenta que se pode fazer a leitura da organização a partir de diferentes metáforas, ou seja, as organizações vistas como máquinas, como organismos biológicos, como sistemas políticos, como sistemas culturais, como fluxo e transformação, como prisões psíquicas e como sistemas holográficos.

O que o autor quer dizer é que as informações coletadas devem passar por tratamentos qualitativos e quantitativos. Não podemos entender os sistemas culturais, por exemplo, só a partir de percentuais obtidos através do uso de questionários. Deve-se conjugar a análise qualitativa para se entender melhor os dados coletados. Os percentuais podem revelar os sintomas, mas não as causas do problema. Por esta razão, é que a análise qualitativa pode proporcionar uma melhor visão do todo, principalmente, quando se leva em conta o método histórico interpretativo, utilizado para o desenvolvimento deste trabalho.

No que concerne às técnicas de coleta de dados, vale ressaltar que **a técnica da análise documental** abrange as **já utilizadas no desenvolvimento deste trabalho**.

Foram pesquisadas as fontes e a bibliografia. As fontes são os textos originais ou textos de primeira mão sobre determinado assunto. A bibliografia é o conjunto das produções escritas para esclarecer as fontes, divulgá-las, analisá-las, refutá-las ou para estabelecê-las; é toda a literatura originária de determinada fonte ou de determinado assunto.

O processo de leitura exploratória, seletiva, reflexiva e interpretativa favorece a construção dos argumentos por progressão ou por oposição. Para Ruiz (1979, p. 57), este tipo de trabalho é denominado de pesquisa bibliográfica, já que, para o autor, “qualquer espécie de pesquisa, independente da área, supõe e exige pesquisa bibliográfica prévia, quer com atividade exploratória, ou para estabelecer o *status quaestions* ou ainda para justificar os objetivos e contribuições da própria pesquisa”

1.6.5 Limitações do estudo

Independente da natureza do estudo, seja ele quantitativo ou qualitativo, do referencial teórico escolhido e dos procedimentos metodológicos utilizados, o mesmo apresenta limitações e estas devem ser esclarecidas para o leitor como forma de favorecer discussões sobre o que se está estudando. As limitações do estudo detectadas são as seguintes:

- a) quanto à delimitação do problema e à generalização dos resultados

O presente estudo procura estabelecer uma proposta metodológica para a revisão, análise e implementação do Projeto Pedagógico para o Curso de Graduação em Administração independente do tamanho do curso/instituição. Dessa forma, a referida proposta deste estudo serve apenas como um referencial e não como um produto

acabado para ser aplicado a quaisquer cursos de graduação. Além do mais, na referida proposta metodológica elegeram-se as dimensões do contexto interno e externo consideradas pelo autor como as mais relevantes. Neste caso, pode-se dizer que as dimensões escolhidas podem refletir muito mais a subjetividade do autor em detrimento das dimensões que podem afetar mais ou menos a proposta metodológica em pauta.

b) quanto às técnicas de coleta e de tratamento dos dados

Os dados obtidos através de observações e por meio de documentos podem retratar as experiências objetiva e subjetiva do autor acerca do assunto. Ainda, os mesmos são voláteis, já que decorrem das percepções do autor. A percepção muda com o transcorrer do tempo, podendo distorcer a realidade ou o fenômeno que se está investigando.

c) quanto às influências comportamentais e ambientais

A proposta metodológica para revisão, análise e implementação do Projeto Pedagógico para Cursos de Graduação em Administração pode ficar limitada por influências comportamentais dos grupos que atuam junto aos cursos de graduação como por fatores externos incontroláveis por parte de quem está fazendo a revisão, análise e implementação.

2 O AMBIENTE EXTERNO DAS ORGANIZAÇÕES

Apresentam-se, na sequência, os fundamentos básicos pertinentes ao ambiente externo, mais especificamente as dimensões do ambiente geral e específico que podem afetar direta ou indiretamente os Cursos de Graduação em Administração, como já discutido nos procedimentos metodológicos.

Todavia, considera-se oportuno fazer um breve comentário acerca das organizações vistas como sistemas fechados e abertos, visando familiarizar o leitor acerca do tema em questão.

No pensamento da Administração Clássica, as organizações eram vistas como sistemas relativamente fechados. A eficácia e o sucesso dependiam da eficiência das operações internas. As organizações e as políticas administrativas eram criadas para realizar um conjunto estável de tarefas e metas organizacionais. Para os estudiosos do pensamento clássico, não era relevante verificar a adaptação da organização às mudanças no ambiente externo (Champion, 1979; Perrow, 1967; 1981).

Segundo Perrow (1967) e Morgan (1996), as organizações estruturadas de forma mecanicista têm maior dificuldade de se adaptar a situações de mudança, porque são planejadas para atingir objetivos predeterminados; não são planejadas para inovação.

Circunstâncias de mudanças pedem diferentes tipos de ação e de resposta. Flexibilidade e capacidade de ação criativa, assim, tornam-se mais importantes do que a simples eficiência. É mais importante fazer a coisa certa no tempo preciso e de maneira suficientemente certa do que fazer bem a coisa errada ou aquilo que é certo tarde demais. A compartimentalização engendrada pelas divisões mecanicistas entre diferentes níveis hierárquicos, funções, papéis e pessoas tende a criar barreiras e obstáculos.

Por exemplo, os novos problemas, quando surgem, acabam freqüentemente ignorados porque não existem respostas já prontas. Ou então são focalizados a partir de uma forma fragmentada e não holística, podendo, assim, serem resolvidos através das políticas organizacionais, dos procedimentos e dos padrões de especialização já existentes.

Os problemas são freqüentemente agravados devido ao fato de que as definições mecanicistas das responsabilidades dos cargos encorajam muitos membros da organização a adotarem atitudes descuidadas e não questionadoras, tais como “não é minha responsabilidade preocupar-me com isso” ou “é responsabilidade dele, não minha”, ou “estou aqui para fazer aquilo que me dizem para fazer” (Burns, Stalker, 1961).

O enfoque mecanicista da organização tende a limitar e não a ativar o desenvolvimento das capacidades humanas, modelando os seres humanos para servir aos requisitos da organização mecanicista em lugar de construir a organização em torno dos seus pontos fortes e potenciais.

Todavia, o macroambiente empresarial atual assume muitas formas diferentes. Embora alguns ambientes ainda possam ser relativamente simples e estáveis, outros tendem a ser muito mais complexos e dinâmicos por natureza. Assim, as organizações são concebidas como parte de um universo ou ambiente maior, já que qualquer coisa que acontece no ambiente maior pode afetar a organização e vice-versa.

Hall (1984) afirma que a ênfase no ambiente não é nova, mas parece ter sido redescoberta a partir dos anos 60. Este autor identifica algumas causas que proporcionaram a redescoberta do ambiente, como por exemplo: os limites das análises estruturais das décadas de 60 e 70; as considerações políticas que levam à preocupação

com fontes de controle organizacional; e o interesse pelos efeitos das ações organizacionais, entre outras.

A imagem de sistema aberto e a importância dada à tecnologia nos anos 60 permitem considerar as características estruturais como reflexos das contingências ambientais e como respostas às mudanças ocorridas (Lawrence, Lorsch, 1973), às complexidades e incertezas (Woodward, Galbraith apud Pugh et al., 1969), também motivadas pela supremacia dos vínculos culturais, sociais e políticos entre organizações e ambientes aos aspectos tecnológicos (Scott, 1983).

Desta forma, com o deslocamento da ênfase para a organização como sistema aberto, o ambiente passou a ser visto como todos os fenômenos que são externos à população em estudo, e que a influenciam potencialmente ou realmente (Hawley apud Hall, 1984); ou como partes do meio que são relevantes ou potencialmente relevantes para que a organização estabeleça e atinja seus objetivos (Dill apud Thompson, 1976).

Para Stoner (1985) e Hall (1984), as organizações operam dentro de um contexto do qual dependem para sobreviver, manter-se, crescer e desenvolver-se. É do ambiente que as organizações obtêm recursos e informações necessários ao seu funcionamento e é no ambiente que colocam o resultado de suas operações. Na medida em que ocorrem mudanças no ambiente, as operações das organizações são influenciadas por essas mudanças.

A dinâmica da influência do ambiente sobre a organização ou vice-versa é bastante controversa entre os autores, como pode ser verificado no item determinismo ambiental no transcorrer deste trabalho.

Para a maior parte dos autores já citados, o ambiente externo divide-se em dois níveis. O primeiro é constituído pelos elementos que atuam de forma indireta na organização, sendo denominado de ambiente indireto, ou ainda, ambiente geral,

macroambiente, ambiente maior. O segundo constitui-se dos elementos que atuam de forma direta e é chamado de ambiente direto, operacional ou específico.

O ambiente geral é geralmente definido como “o ambiente em que se encontram as variáveis tecnológicas, legais, políticas, econômicas, demográficas, ecológicas, culturais e sociais”. (Vasconcelos Filho apud Vasconcelos Filho & Machado, 1982).

QUADRO 01 – Variáveis ambientais com suas respectivas características

Variáveis ambientais	Características
Tecnológicas	A tecnologia é um componente do ambiente na medida em que as organizações precisam absorver e incorporar as inovações tecnológicas externas. É também parte interna das organizações na medida em que integra pesquisa desenvolvida ou transferida e aplicada internamente para atingir objetivos organizacionais. Desse modo, a tecnologia é uma variável ambiental que influencia o comportamento das organizações, e uma variável interna, por meio da qual a organização influencia o seu ambiente e as demais organizações nele inseridas.
Legais	<p>Observa-se que as organizações dependem do contexto político-econômico-social. Contudo, qualquer que seja seu fundamento, a legislação vigente (seja a tributária, trabalhista, comercial, etc.) tem influência acentuada sobre o comportamento das organizações. São componentes das variáveis legais, entre as mais importantes, a legislação tributária, a legislação trabalhista, a legislação criminalista e a legislação comercial.</p> <p>Desta forma, todas as organizações são afetadas pelo sistema legal, seja de forma direta ou indireta, observando ainda o aspecto dinâmico do sistema legal, quando uma nova lei é aprovada ou uma interpretação é modificada ou, ainda, quando ocorrem mudanças fundamentais na lei. As organizações precisam, então, fazer as alterações necessárias, caso a lei seja relevante para elas.</p>
Políticas	As variáveis políticas incluem o clima político e ideológico geral que o governo pode criar e a estabilidade ou instabilidade política e institucional do país em geral, já que estes fatores irão repercutir, em algum grau, no comportamento das organizações.
Econômicas	As mudanças das condições econômicas são restrições importantes a todas as organizações. Quando há crescimento econômico, geralmente as organizações também crescem e vice-versa. Entretanto, observa-se que as condições econômicas mutáveis não afetam, da mesma forma, todas as partes de uma organização. Em períodos de dificuldades econômicas, a organização tende a cortar os programas que considera menos importantes para suas metas globais, a

	<p>não ser que haja pressões políticas externas que impeçam estas decisões.</p> <p>As condições econômicas mutáveis são excelentes indicadores das prioridades das organizações. Contudo, uma organização não pode ter certeza da real contribuição que cada parte faz para o todo e, já que os períodos de dificuldades econômicas forçam as organizações a avaliarem suas prioridades e cortarem os excessos (caso existam), os critérios utilizados para estas avaliações é que constituem as variáveis-chave.</p>
Demográficas	<p>Como componentes destas variáveis pode-se citar a densidade populacional, a mobilidade interna da população, o índice de natalidade, o índice de mortalidade, a taxa de crescimento demográfico, a taxa de crescimento populacional, a composição e distribuição da população segundo sexo, idade e estrutura familiar.</p>
Ecológicas	<p>Pode-se apontar como componentes das variáveis ecológicas o nível de desenvolvimento de um grupo de organizações dentro de uma determinada fronteira particular. Existem outros componentes a serem considerados de acordo com o âmbito de atuação de cada organização dentro de uma determinada população.</p>
Sócio-culturais	<p>São componentes destas variáveis sócio-culturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a estrutura sócio-econômica (percentual da população pertencente a cada segmento sócio-econômico, hiatos entre os diversos segmentos, condições de vida de cada segmento (moradia, etc), estrutura de consumo de cada segmento, estilo de vida de cada segmento (tendências) e sistema de valores de cada Segmento; - a estrutura sindical (tipos de organização, tipos de conflitos, graus de participação e características ideológicas); - a estrutura política (características ideológicas, organizacionais, tipos e graus de participação); <p>Outro modo, pelo qual as variáveis sócio-culturais podem afetar as organizações, são as mudanças nas preferências do consumidor.</p>

FONTE: Resumo elaborado pelo autor a partir dos fundamentos teóricos discutidos por VASCONCELOS FILHO, P., MACHADO, A.M.V. **Planejamento estratégico:** formulação, implantação e controle. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

Thompson (1976) adota o conceito de ambiente operacional como é usado por Dill (apud Thompson, 1976, p.43) para identificar “... as partes do meio ambiente que são ‘relevantes ou potencialmente relevantes para estabelecer e atingir um objetivo’”. Compõe-se de quatro setores principais: clientes (distribuidores e usuários);

fornecedores (de materias, mão-de-obra, capital, equipamento e espaço de trabalho); concorrentes (de mercado e recursos); e grupos regulamentadores (órgãos do governo, sindicatos e associações de firmas) como pode-se verificar no Quadro 02.

QUADRO 02 – Componentes do ambiente operacional

Componentes do ambiente operacional	Características
Clientes	O cliente de uma organização pode ser um fabricante, um distribuidor ou um usuário, de seus produtos ou serviços, conforme for o caso. Geralmente este setor é chamado de mercado, ou seja, o conjunto de todos os indivíduos ou organizações que comprem ou podem ser induzidos a comprar um produto ou serviço. Este mercado é que vai absorver as saídas da organização. Tanto o mercado atual como potencial precisam ser considerados para que a organização possa conservar seus clientes antigos e conquistar outros.
Fornecedores	Este setor é o mercado de suprimento das entradas. São empresas que fornecem todas as entradas necessárias para as operações da organização, com as quais ela mantém relações de dependência. As organizações geralmente lidam com fornecedores de materiais, tratados pela área de compras; fornecedores de capital (acionistas, investidores particulares, bancos comerciais, bancos de investimento etc.), tratados pela área financeira; fornecedores de equipamentos e serviços (organizações prestadoras de serviços, como propaganda, energia, processamento de dados, assistência médico-hospitalar etc.) e fornecedores de espaço de trabalho (espaço a ser comprado, alugado, arrendado etc.).
Concorrentes	Este setor é constituído por empresas que concorrem entre si. Os concorrentes disputam os recursos necessários, ou seja, disputam fornecedores e clientes. Para aumentar sua participação no mercado, a organização tem que satisfazer, melhor (mais), aos clientes que seus concorrentes. Tanto para saídas como para entradas, alterando o mecanismo de oferta e procura do mercado, interferindo nas disponibilidades, nos preços, na qualidade e na facilidade ou dificuldade na obtenção dos recursos necessários para a organização operar. Assim, a concorrência afeta o comportamento do ambiente, provocando turbulência ambiental.

Grupos regulamentadores	Este setor é constituído por organizações que de alguma forma controlam ou restringem as operações de uma organização. Incluem os órgãos do governo, sindicatos, associações entre organizações, associações de classe etc. Verifica-se ainda que estes grupos regulamentadores reduzem o grau de liberdade no processo de tomada de decisão da organização, pois eles vigiam, fiscalizam e controlam suas operações. Isso gera custos para as organizações, que por sua vez têm que ser comparados com os custos em que as organizações e a sociedade incorreriam caso não houvesse atuação por parte desses grupos regulamentadores.
-------------------------	--

FONTE: Resumo elaborado pelo autor a partir dos fundamentos teóricos discutidos por VASCONCELOS FILHO, P., MACHADO, A.M.V. **Planejamento estratégico:** formulação, implantação e controle. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

Thompson (1976) comenta que da mesma maneira que não existem dois domínios idênticos, também não existem dois ambientes operacionais idênticos. Os componentes do ambiente operacional de uma determinada organização serão determinados pelos requisitos da tecnologia, pelos limites do domínio e pela composição do ambiente indireto.

A relação que existe entre uma organização e seu ambiente operacional é essencialmente de permuta. Assim é que um elemento do ambiente direto pode achar necessário ou conveniente não continuar com o apoio que vinha dando à organização. Desse modo, o ambiente direto, ou operacional, constitui uma contingência para essa organização. (Thompson, 1976)

Todos os componentes (proteção de patentes, legislação tributária, política de relações internacionais, taxa de juros, índice de natalidade, índice de poluição atmosférica, sistema de valores e outros) de cada uma das variáveis abordadas (tecnológicas, legais, políticas, econômicas, demográficas, ecológicas e sócio-culturais)

constituem forças ambientais que agem sobre as organizações, positiva ou negativamente, facilitando ou dificultando suas operações.

Diversos autores classificam estas forças ambientais. A maioria as polariza em ameaças e oportunidades.

Thompson (1976) conclui que o problema fundamental para os departamentos de uma organização não é a coordenação de variáveis sob controle, mas sim o ajuste às coações e contingências não controladas pela organização (as variáveis externas). Geralmente, as organizações encontram suas coações ambientais localizadas no espaço geográfico ou na composição social de seus ambientes.

Quanto ao espaço geográfico, este é abordado em termos de distância entre pontos dentro dele. Geralmente as organizações medem esta distância em termos de custos de transporte ou de comunicação.

Quanto à composição social, pode-se ter diferentes ambientes diretos, ou operacionais. Cada organização se relaciona apenas com uma parte do ambiente indireto, ou geral. Esta parte passa a ser o seu ambiente direto, que apresenta determinadas características que diferem nas demais organizações. Thompson (1976) diz que uma variedade de tipos de ambientes operacionais foi sugerida: Marsh, Simon (1958) caracterizaram os ambientes operacionais como hostis e benignos; Dill (apud Thompson, 1976) caracterizou-os como homogêneos e heterogêneos, estáveis ou rapidamente mutáveis e unificados ou segmentados; Coleman (apud Thompson, 1976), descrevendo as comunidades, considerou a densidade da organização.

Thompson (1976) adota as dimensões apontadas por Dill (1958) que lidam com o grau de homogeneidade e o grau de estabilidade. Desse modo, a composição social dos ambientes operacionais pode ser caracterizada numa dimensão homogêneo-heterogêneo e estável-instável, onde se entende que:

- **Ambiente operacional homogêneo.** É composto por clientes, concorrentes, fornecedores e grupos regulamentadores similares. Pelos problemas apresentados por estas categorias, as organizações não são tão diferentes. De acordo com Aldrich (apud Hall, 1984, p.166), “um ambiente homogêneo é mais simples para as organizações, já que é possível desenvolver modos padronizados de reação. Muitas organizações tentam tornar seu ambiente mais homogêneo, limitando os tipos de clientes atendidos, os mercados em que ingressam e assim por diante”. Nos ambientes homogêneos e estáveis, fica mais fácil detectar os vínculos interorganizacionais estabelecidos pelas organizações, os clientes e os fornecedores.
- **Ambiente operacional heterogêneo.** Os grupos (clientes, concorrentes, regulamentadores etc.) são bastante diferentes. Com isto, segundo Hall (1984), não se visualiza a padronização, mas sim a instabilidade e a imprevisibilidade. Cada uma das categorias impõe problemas diferentes à organização. Neste ambiente há muita segmentação de mercados.
- **Ambiente operacional estável.** Nele ocorrem poucas mudanças. Quando ocorrem, as mudanças são mais de cunho incremental do que radical. Há maior previsibilidade das consequências das mudanças pretendidas.
- **Ambiente operacional instável.** Representa um tipo de área no qual se detectam muitas mudanças decorrentes da imprevisibilidade e da turbulência ambiental. A turbulência para Hall (1984, p.167) significa “que existe uma

boa quantidade de interconexão casual entre os elementos do ambiente. Num ambiente turbulento, há um alto índice de interconexão ambiental”. Por exemplo, num ambiente turbulento, uma mudança econômica tem ramificações políticas e tecnológicas.

Thompson (1976), porém ressalta que as organizações enfrentam ambientes operacionais mistos, localizados em algum ponto no continuum homogeneidade-heterogeneidade e estabilidade-instabilidade ambiental.

Assim:

A organização, cujo ambiente operacional é relativamente homogêneo e relativamente estável, tende a apresentar uma estrutura organizacional simples, com uma departamentalização com poucas divisões funcionais e, se estas fossem subdivididas, apresentariam diversos departamentos ou seções semelhantes. Esta organização dependeria primeiramente de reações padronizadas ou regulamentos de adaptação, sendo que os departamentos ou seções seriam agências aplicadoras de regulamentos e a administração se encarregaria da execução dos regulamentos.

Thompson (1976) resume o argumento ao impacto do ambiente operacional, ou direto, sobre a estrutura de unidades nestes termos: quanto mais heterogêneo o ambiente operacional, maiores as coações impostas à organização; e quanto mais dinâmico o ambiente operacional, maiores as contingências impostas à organização.

Finalmente, pode-se concluir que as organizações trabalham dentro de um determinado contexto ambiental, aqui designado ambiente indireto, ou geral, que as influencia e as leva à escolha de um domínio para sua atuação. Ao escolhê-lo, a organização acaba por definir seu ambiente direto, ou operacional, ou seja, o cenário para suas operações.

3 METODOLOGIAS DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

Na sequência, verifica-se num primeiro momento um breve comentário acerca da origem e evolução do planejamento estratégico. Num segundo momento, descrevem-se os fundamentos básicos relativos às metodologias de planejamento estratégico discutidas pelos estudiosos da área, escolhidas para fins deste trabalho.

3.1 Origem e evolução

A evolução dos conceitos e práticas associados ao planejamento estratégico está intimamente relacionada à intensificação do ritmo e da complexidade das mudanças ambientais. Os contextos acadêmico e empresarial norte-americano se constituíram em terrenos férteis às primeiras abordagens teóricas aceitas no Brasil. Historicamente, a maioria das organizações, segundo Drucker (1975; 1989; 1986), Ansoff (1983), baseava-se em um ou em poucos produtos e também em um pouco número de cérebros. Até a década de 50, o ritmo de mudanças na sociedade era relativamente lento e uniforme. A conjuntura social, política, econômica e cultural contribuiu para que muitas organizações preservassem uma forte relação com o seu fundador ou patriarca, estabelecida desde a época em que ele foi o seu principal empreendedor.

Segundo Drucker (1989), esse tipo de empreendedor, tão comum no Brasil como em qualquer economia capitalista, foi retratado pelo Professor Kenneth Andrews, que na década de 60 ministrava o curso pioneiro de Política de Empresas, na Harvard Business School. Andrews (1977) enfatizava que as organizações bem sucedidas tinham em seu topo diretores gerais eficazes, responsáveis pelo seu sucesso. Entre os

nomes mais citados estavam Henry Ford, Alfred Sloan (GM), Charles Revson (Revlon) e Theodore Vail (AT&T). Tratava-se da geração dos generalistas, que deveriam atuar em três níveis da organização: estratégico, pessoal e organizacional. A estratégia básica da organização era identificar e/ou capacitar gerentes para desempenhar esses três níveis de atividades.

Todavia, a progressiva turbulência ambiental começou a exigir novos arranjos organizacionais. Criaram-se os sistemas internos de apoio à estratégia e surgiram novos métodos de planejamento. A medida para sua adoção são as crises, os problemas e os conflitos internos, as ameaças de sobrevivência ditadas por um mercado fortemente competitivo e o aumento das incertezas ambientais (Drucker, 1975; 1989; 1986; Ansoff, 1979).

Gluck et al. (1981), a partir das abordagens que serviram de base para os estudos de planejamento, procuraram categorizar a evolução ao longo de aspectos semelhantes em diferentes organizações, agrupando-as em quatro fases: planejamento financeiro; planejamento a longo prazo; planejamento estratégico e administração estratégica.

Assim, na primeira etapa que floresceu na década de 50, o planejamento ressaltou o orçamento, tornando esse o principal instrumento de controle à sua operacionalização. Já a segunda fase, princípio dos anos 60, privilegiou os objetivos a longo prazo; assim a alocação e o controle dos recursos financeiros necessários à sua implementação passaram a representar a última etapa do processo. Segundo Ackoff (1976, p. 15), o planejamento a longo prazo baseava-se na crença de que “o futuro pode ser melhorado por sua intervenção ativa no presente”. A terceira etapa privilegiou a estratégia que poderia se desenvolver num contexto eventualmente de longo prazo. Isto por que a rápida mudança ambiental foi revelando a limitação das técnicas até então

utilizadas. Assim, a década de 70 correspondeu à fase do planejamento estratégico. Essa fase foi marcada por um conjunto de conceitos de simples significação, mas nem sempre de fácil implementação. Deles, três se destacavam: as Unidades Estratégicas de Negócios (UENs); a curva de experiência e a matriz de crescimento e de participação no mercado. Finalmente, a Administração Estratégica se diferenciou pela abordagem integrada e equilibrada de todos os recursos da organização para a consecução de seus fins, aproveitando as contribuições de todas as etapas anteriores (Gluck, et al. 1981; Ansoff, 1979; Ansoff, McDonnell, 1991; Arantes, 1998; Bethem, 1998; Fischmann, Almeida, 1996)

Oliveira (1993) condensa de forma clara, prática e integrada os vários aspectos da Administração Estratégica, ou seja, o planejamento, a organização, a direção, o controle e o desenvolvimento estratégico. O autor apresenta ainda o perfil do Administrador Estratégico como guia para confrontação construtiva das práticas comuns aos Administradores de organizações convencionais.

QUADRO 3 - Evolução do planejamento estratégico.

	1º Planejamento financeiro	2º Planejamento a longo prazo	3º Planejamento estratégico	4º Administração Estratégica
Eficácia do Planejamento	. Orçamento anual	Projeção de tendências Análise de lacunas	.Pensamento estratégico	. Flexível
				. Coordenação de todos os recursos para o objetivo
				. Integração do planejamento e do controle
			Análise das mudanças do ambiente . Análise dos recursos e das competências . Alocação de recursos	. Sistemas de apoio - motivação e compensação -desenvolvimento organizacional - informações e comunicações
Sistema de valores	Cumprir o orçamento	Projetar o futuro	Definir estratégia	Determinar o futuro
Problemas	Promover miopia	Não prevê mudanças	Fórmulas simplistas	Motivação e controle
Predominância	Anos 50	Anos 60	Anos 70	Anos 80

FONTE: DEGEN, R. J. Prefácio - Planejamento estratégico - novos caminhos. In: Harvard Exame, Série Temática. São Paulo: Abril, 1990.

Assim, para Oliveira (1993),

“Administração Estratégica é uma administração do futuro que, de forma estruturada, sistêmica e intuitiva, consolida um conjunto de princípios, normas e funções para alavancar harmoniosamente o processo de planejamento da situação futura desejada da empresa como um todo e seu posterior controle perante os fatores ambientais, bem como a organização e direção dos recursos empresariais de forma otimizada com a realidade ambiental, com a maximização das relações interpessoais” (p. 29)

A principal preocupação da Administração Estratégica, segundo Oliveira (1993) está na tentativa de projetar a organização em situações futuras desejadas, ou seja, a mesma deve dedicar-se ao processo de investigação da configuração atual e das futuras

do ambiente em que as organizações estão inseridas, para que a partir destas observações e paralelamente a estas possam planejar suas ações e organizarem seus recursos de modo a interferir em tais situações de maneira estruturada e intuitiva, ou seja, estruturada devido ao fato de se dar de modo sistemático e organizado, com planos de ações, normas de procedimentos apropriadas e propósitos definidos, e intuitiva pelo fato de exigir da postura do Administrador habilidades de respostas rápidas e adequadas a questões de mais difícil e por vezes impossível previsibilidade que se colocam diante dele.

A Administração Estratégica, de acordo com Oliveira (1993), representa o modo de gestão que vem melhor atender à necessidade de abordagem mais ampla e interativa com a evolução da economia nacional e internacional. Isto porque os modelos de gestão têm passado por vários ajustes desde o início do século de acordo com a conjuntura e peculiaridades de cada época. Para o autor, o modelo estratégico é o que tem mais despertado interesse entre os Administradores que conseguem perceber a influência do ambiente sobre a vida das organizações, quais sejam, globalização das economias, o crescente avanço tecnológico com impacto nos produtos e nas próprias formas de negociação e transação comercial e a crescente competitividade entre outras as quais exigem um instrumento de gestão adequado, considerando-se o caráter de permanente mudança do ambiente, e que visa o maior aproveitamento das oportunidades.

Além disso, para Oliveira (1993), a Administração Estratégica vem preencher a tais exigências de um instrumento de gestão para a época atual, pois possui caráter evolutivo, ou seja, ainda que considere os conceitos correntes da Teoria da Administração, visa por princípio à constante atualização e adequação às novas configurações ambientais decorrentes da constante mudança e evolução no mundo dos negócios.

3.2 Metodologias de planejamento estratégico

Quanto às metodologias de planejamento, descrevem-se as utilizadas por Stoner (1985), Vasconcellos Filho (1985), Oliveira (1988) e Tavares (1991). Além destas metodologias, descrevem-se também as três formas de planejamento discutidas por Mintzberg (1994).

Stoner (1985) diz que o planejamento pode ser condensado em quatro passos básicos, que podem ser adaptados a todas as atividades de planejamento e a todos os níveis organizacionais, como pode ser observado na sequência do presente trabalho.

- Passo 1. Estabelecer um objetivo ou um conjunto de objetivos. O planejamento começa com a definição sobre o que a organização ou uma subunidade quer. A identificação de prioridades e a determinação de seus fins possibilita uma utilização eficaz dos recursos.
- Passo 2. Definir a situação atual. Analisar até que ponto a organização ou subunidade está afastada de seus objetivos e com que recursos ela pode contar para atingir seus objetivos. Estas informações são fornecidas através dos canais de comunicação dentro da organização e entre suas subunidades.
- Passo 3. Identificar o que pode ajudar e o que pode atrapalhar a consecução dos objetivos. Identificar que fatores internos e externos podem ajudar ou criar problemas para a organização no atingimento dos seus objetivos. O que

está acontecendo hoje é relativamente fácil de ser percebido, mas o futuro nunca é claro.

- Passo 4. Elaborar um plano ou um conjunto de ações para atingir o(s) objetivo(s). Envolve a determinação de diversas alternativas para se atingir as metas desejadas, a avaliação destas alternativas e a escolha da mais apropriada (satisfatória) para se atingir o objetivo.

Este último passo não é necessário se o Administrador, após o exame da situação atual, previr que o plano que já está sendo executado conduzirá a organização ou a subunidade à consecução de seu objetivo. Todavia, geralmente, fazemos planejamento porque as condições atuais não estão atingindo os objetivos e satisfazendo as expectativas, sendo necessário elaborar outro plano.

Outra metodologia de planejamento estratégico é proposta por Vasconcellos Filho (1985). O autor comenta que a experiência brasileira tem mostrado que a adequação dessa metodologia às características da organização é um dos fatores que condicionam os resultados do processo. Organizações que optaram por modelos prontos, contrariando sua cultura, viram-se obrigadas a recomeçar toda a implantação do planejamento, e com dificuldades maiores devido às resistências causadas pela imposição ao pessoal interno. Desse modo, o autor mostrará uma espinha dorsal do processo, que deverá ser adaptada às condições peculiares de cada organização. Observa ainda que antes de iniciar o processo de planejamento, é fundamental estabelecer um programa de sensibilização que possibilite criar e manter um clima propício a fim de evitar o surgimento ou acirramento de resistências internas.

Essa metodologia é composta por dez etapas, ou seja, definição do negócio, definição da missão, análise do ambiente, plano contingencial, definição da filosofia de atuação, definição das políticas, definição dos objetivos e metas, formulação de estratégias, checagem da consistência do plano e implementação.

Na sequência, observam-se os fundamentos discutidos pelo autor a respeito de cada etapa.

- 1ª etapa. Definição do Negócio da organização. Refere-se aos limites físicos e psicológicos da atuação de uma organização, no sentido de influenciar e ser influenciada pelo ambiente. Âmbito de Negócios, Âmbito de Atuação e Escopo de Atuação são sinônimos.

Os exemplos das ferrovias americanas que entraram em decadência por definir erroneamente seu Negócio como Transporte Férreo e não como transporte, justifica a importância da definição do Negócio da organização.

Três perguntas são fundamentais para a definição do Negócio da organização: Qual é o nosso negócio? Qual será o nosso negócio (se nenhum esforço de mudança for feito)? Qual deveria ser o nosso negócio?

As respostas vão depender de respostas a outras perguntas: Quem é nosso cliente? Quem será o nosso cliente? Quem deveria ser o nosso cliente? Que abrangência precisa ter o nosso negócio? Onde está nosso cliente? Onde estará nosso cliente? O que compra nosso cliente? O que comprará nosso cliente?

A organização pode optar por um negócio mais abrangente (transporte) ou menos abrangente (transporte férreo). É óbvio que quanto mais abrangente, maiores serão as ameaças e dificuldades, mas é de se esperar que as oportunidades também sejam maiores.

Cabe observar que a dinâmica ambiental requer uma revisão periódica do negócio da organização, procurando adequá-lo às novas demandas de seus públicos relevantes.

- 2ª etapa. Definição da Missão da organização. É a expressão da razão da existência de uma organização. Finalidade, propósito, objetivo principal são sinônimos.

São diversas as maneiras para se definir a Missão, porém existem alguns pontos comuns que devem ser sempre considerados: segmentos-alvo, tecnologia, escopo-geográfico, benefícios demandados x benefícios oferecidos e, crenças e valores dos dirigentes.

É necessário que a Missão tenha certa flexibilidade, a fim de acompanhar as mudanças ambientais. Periodicamente, é preciso repensar a Missão da Organização.

- 3ª etapa. Análise do ambiente. É um processo de constante investigação das forças internas e externas, tanto positivas como negativas, que influenciam a organização. O autor diz que são várias as maneiras utilizadas para analisar o ambiente de uma organização. Contudo, sugere que esta etapa tenha como objetivo a identificação de: ameaças, oportunidades, pontos fortes e fracos.

Ameaças são situações externas, que podem afetar de forma negativa o desempenho da organização, podendo ser concretas ou potenciais, temporárias ou permanentes.

Oportunidades são situações externas, concretas ou potenciais, temporárias ou permanentes, que podem afetar de forma positiva a organização.

Pontos fortes e fracos são características da organização que podem afetar seu desempenho de forma positiva ou negativa.

- **4ª etapa. Elaboração do Plano Contingencial.** É o plano reserva, menos elaborado do que o titular, mas apto a ser usado caso ocorram mudanças radicais no ambiente.

A análise ambiental, através do instrumento "Cenários", oferece à organização uma revisão de situações futuras e as respectivas probabilidades de ocorrência de mudanças e confirmação de tendências. Após ter estimado a probabilidade de ocorrência de cada cenário, a organização continua com seu processo de planejamento, realizando as próximas etapas, considerando o cenário que apresente a maior probabilidade de ocorrência. Se essa probabilidade não for superior a 85% ou 90%, é necessário elaborar um plano contingencial para fazer frente ao cenário que está com a segunda maior probabilidade de ocorrência.

- **5ª etapa. Definição da Filosofia de Atuação, da organização.** Segundo Bower (apud Vasconcellos Filho, 1985, p. 53), a Filosofia representa 'as crenças básicas que as pessoas da organização devem ter e pelas quais devem ser dirigidas'. Traduzem os princípios que orientem sua atuação em termos de decisões e comportamentos.

- **6ª etapa. Definição das Políticas** - Ansoff (1983) conceitua Política como uma resposta específica para situações repetitivas. São necessárias políticas de caráter geral e específico. As primeiras para direcionar o comportamento da organização como um todo, e as segundas para orientar a atuação de cada uma das áreas funcionais.

- **7ª etapa. Definição dos Objetivos e metas.** Objetivos são os resultados esperados da organização. São alvos perseguidos através da canalização de esforços e

recursos, ou como diz Ansoff (1990), são padrões (qualitativos) de desempenho presente e futuro que possam ser medidos e que a organização deseja alcançar. Quando esses padrões são quantitativos, são chamados de Metas.

- **8ª etapa. Formulação de Estratégias.** As estratégias indicarão como cada área funcional da organização participará do esforço total para atingir os objetivos, respeitando o que foi definido nas etapas anteriores.

- **9ª etapa. Checagem da consistência do plano estratégico.** Tilles (apud Vasconcellos Filho & Machado, 1982) adverte que antes de implantar o que foi planejado, deve-se checar os seguintes aspectos de um plano estratégico: consistência interna (recursos da organização, escala de valores dos dirigentes, gerentes e funcionários e; cultura organizacional), consistência externa (recursos externos, legislação, concorrentes, distribuidores, planos de governo, conjuntura econômica e política), riscos envolvidos (econômicos, sociais e, políticos) e, horizonte de tempo (impactos esperados, recebidos e exercidos, a curto, médio e longo prazos).

- **10ª etapa. Implementação.** É preciso que este processo se complete com a implantação do que foi planejado. No entanto, vários executivos questionam sobre como converter planos em ações concretas. O autor coloca alguns pontos importantes para que a habilidade de negociação seja utilizada como instrumento para a implantação do plano estratégico, como por exemplo, o perfil ideal do negociador, os princípios básicos para a obtenção do sucesso no processo de negociação e as dez táticas “tupiniquins” para negociação como pode ser visto a seguir:

- **O perfil "ideal" do negociador.** Algumas características pessoais são pré-requisitos básicos e outras são complementos, porém importantes. São características necessárias ao bom negociador: facilidade de expressão verbal, capacidade de debate e argumentação, persistência, capacidade de análise, e síntese, capacidade para tomar decisões relevantes, auto-estima e autoconfiança, iniciativa, capacidade para trabalhar em equipe, percepção aguçada, capacidade de persuasão, capacidade para conquistar o respeito e a confiança do oponente e objetividade, entre outras.
- **Dez princípios básicos para se obter sucesso em uma negociação.** São eles: conhecer bem os seus pontos forte e fracos e, também, os do oponente; não improvisar demais, mas sim planejar todos os detalhes da negociação; saber ouvir, entender e gravar; não subestimar o oponente; não se subestimar; não ser sempre radical; não ser egoísta; manter a calma; olhar além do horizonte e; deixar sempre uma saída honrosa para o oponente.
- **Dez táticas "tupiniquins" para negociação.** São elas: boi-de-piranha; dividir para enfraquecer; de grão em grão a galinha enche o papo; jogar verde para colher maduro; isto mesmo que seu sapo queria; São Tomé mineiro; "príncipe árabe"; vencer pelo cansaço; jogar na retranca e; sinfonia inacabada.

Uma vez discutidas as etapas consideradas por Vasconcellos Filho (1985), apresenta-se a metodologia proposta por Oliveira (1988).

Para Oliveira (1988), quando se trata da metodologia para o desenvolvimento do planejamento estratégico nas organizações, tem-se duas possibilidades, cada uma apresentando sua principal vantagem:

- Parte-se de "onde se quer chegar" e depois se estabelece "como a empresa está para se chegar na situação desejada" ou;
- Parte-se de "como se está" e depois se estabelece "onde se quer chegar".

A metodologia apresentada por Oliveira (1988) está baseada na segunda possibilidade. Certamente, esta metodologia deverá ser adaptada à realidade interna e ambiental da organização considerada.

Desse modo, o autor apresenta quatro fases básicas para a elaboração e implementação do planejamento estratégico: diagnóstico estratégico, missão da organização, instrumentos prescritos e quantitativos e, controle e avaliação.

Fase I: Diagnóstico estratégico

No diagnóstico determina-se "como se está" ou "onde se está". Esta fase é realizada através de pessoas representativas das mesmas informações, que procedem a uma análise interna e externa.

Na análise interna procura-se verificar os pontos fortes, fracos e neutros da organização. Por pontos fortes entendem-se as variáveis internas e controláveis que proporcionam uma condição favorável para a organização, em relação ao seu ambiente. Pontos fracos são as variáveis internas e controláveis que provocam uma situação desfavorável para a empresa, em relação ao seu ambiente. Pontos neutros são variáveis

identificadas pela organização, mas que no momento, não existem critérios de avaliação para a sua classificação como ponto forte ou fraco.

Para o estabelecimento dos pontos fortes, fracos e neutros da organização, deverá ser analisada uma série de aspectos, entre os quais:

- Quanto às funções: consideram-se as grandes funções de uma organização, como a Função Marketing, a Função Finanças, a Função Produção e a Função Recursos Humanos. Dentro de cada função, consideram-se os principais aspectos.
- Quanto aos aspectos da organização: pode-se analisar a estrutura organizacional, políticas, sistemas de informações gerenciais, normas e procedimentos operacionais, sistemas de planejamento, capacitação e habilidade dos empregados, domínio do mercado consumidor, etc.
- Quanto à abrangência do processo: pode-se examinar a organização como um todo, as áreas funcionais da organização, os grupos de indivíduos, e os indivíduos.
- Quanto ao nível de controle do sistema pelo Administrador: Controla a eficiência? Controla a eficácia? Controla a efetividade?
- Quanto aos critérios utilizados para a análise dos pontos fortes, fracos e neutros: pode-se considerar, entre outros, a base histórica da organização, opiniões pessoais, opiniões de consultores, análise em literatura, e análise orçamentária.
- Quanto às técnicas para coleta das informações: pode-se utilizar observação direta; questionário; experiência prática; documentação do sistema; reuniões; funcionários; livros, revistas, etc; consultores; e indicadores econômicos.

Na análise externa procura-se verificar as ameaças e oportunidades que estão no ambiente da organização e as melhores maneiras de evitar ou usufruir dessas situações. Por ameaças entende-se as variáveis externas e não controláveis pela organização, que podem criar condições desfavoráveis para a mesma. Oportunidades são as variáveis externas e não controláveis pela organização que podem criar condições favoráveis para a organização, desde que a mesma tenha condições e/ou interesse de usufruí-las.

O aspecto mais importante do diagnóstico estratégico é que o resumo das sugestões deve ser tratado de tal forma que prevaleçam as idéias da organização e não as individuais, inclusive com suas contradições, que, através de um debate dirigido, deve proporcionar a concordância geral.

- Fase II: Missão da Organização

Como segunda fase, deve-se estabelecer a missão ou razão de ser da organização, isto é, a determinação de "onde a empresa quer ir", correspondendo a uma faixa onde a empresa atua ou poderá atuar.

A missão deve ser definida de modo a satisfazer a alguma necessidade do ambiente externo. Dentro de missão deve-se estabelecer os propósitos da organização, que são os possíveis negócios, considerados interessantes pela mesma. Portanto, a organização deve armazenar todos os dados e informações relacionados aos seus propósitos atuais e futuros.

Outro aspecto a ser considerado é a postura estratégica da organização, isto é, como ela se posiciona diante de seu ambiente. Propicia um diagnóstico da mesma pelo confronto de seus pontos fortes e fracos, que a qualifica quanto a sua capacidade de

aproveitar as oportunidades e enfrentar as ameaças. Desse modo, a organização poderá adotar uma postura estratégica de sobrevivência, manutenção, crescimento ou desenvolvimento.

Nesta fase é que se deve estabelecer as macroestratégias (grandes ações ou caminhos que a organização vai adotar para melhor interagir, usufruir e gerar vantagens no ambiente) e as macropolíticas (grandes orientações que a organização como um todo deve respeitar e que irão facilitar e agilizar as suas ações estratégicas).

É importante salientar a necessidade do estabelecimento de macroestratégias básicas, na maioria das vezes em número reduzido, bem como das alternativas, que possibilitarão alterar o "rumo" da organização de forma estruturada.

- Fase III: Instrumentos prescritivos e quantitativos

Nesta fase verifica-se "como chegar na situação que se deseja". Por isso, divide-se esta fase em dois instrumentos interligados.

Os instrumentos prescritivos do processo de planejamento estratégico explicitam o que deve ser feito pela organização para que se direcione ao alcance dos propósitos estabelecidos dentro da missão, de acordo com sua postura estratégica, respeitando as macropolíticas e as ações estabelecidas pelas macroestratégias. Os instrumentos básicos são:

- **Objetivo geral:** é o alvo ou situação que se pretende atingir, determinando para onde a organização deve dirigir seus esforços.

- Objetivo funcional: é o objetivo intermediário, que diz respeito às áreas funcionais.
- Desafio: é uma quantificação, com prazos definidos, do objetivo funcional estabelecido.
- Meta: corresponde às etapas quantificadas e com prazos para alcançar os desafios.
- Estratégia: é o caminho mais adequado a ser executado para atingir o objetivo e o desafio. É importante traçar estratégias alternativas para o caso de serem necessárias na mudança de caminho. Geralmente, as estratégias são estabelecidas por área funcional.
- Política: são orientações para decisões repetitivas. Geralmente são estabelecidas por área funcional.
- Plano de ação: é a formulação do produto final da utilização de determinada metodologia.
- Projeto: é o trabalho a ser executado. Considera pontos como a responsabilidade de execução; resultado esperado com quantificação de benefício; prazo de execução preestabelecidos; recursos humanos, financeiros, materiais e equipamento; e áreas necessárias envolvidas no seu desenvolvimento.

Aqui ocorre o momento mais adequado para a definição da estrutura organizacional, pois dessa maneira pode-se criar uma estrutura privada de lacunas, conflitos e contradições entre seus elementos, pois todos os esforços estarão direcionados para os objetivos estabelecidos.

Quanto aos instrumentos quantitativos, estes consistem nas projeções econômico-financeiras do planejamento orçamentário, associadas à estrutura organizacional, que serão necessárias para o desenvolvimento dos planos de ação, projetos, e atividades previstas.

Nesta etapa deve-se verificar quais são os recursos necessários e quais as expectativas de retorno para atingir os objetivos, desafios e metas.

Salienta-se, aqui, a importância da interligação do planejamento estratégico com os planejamentos operacionais. No nível operacional, o planejamento básico a ser considerado no assunto em questão é o planejamento orçamentário, pois o mesmo consolida os aspectos de realizações da organização, quanto a receitas, despesas e investimentos. Geralmente, é uma realidade estabelecida em qualquer organização. Está incluído no processo decisório do dia-a-dia da organização.

- Fase IV: Controle e avaliação

Nossa fase, observa-se "como a organização está indo" dentro da situação desejada. Quanto ao controle, pode ser definido como a ação necessária para assegurar o cumprimento dos objetivos, desafios, metas e projetos estabelecidos. Esta função geralmente envolve processos de:

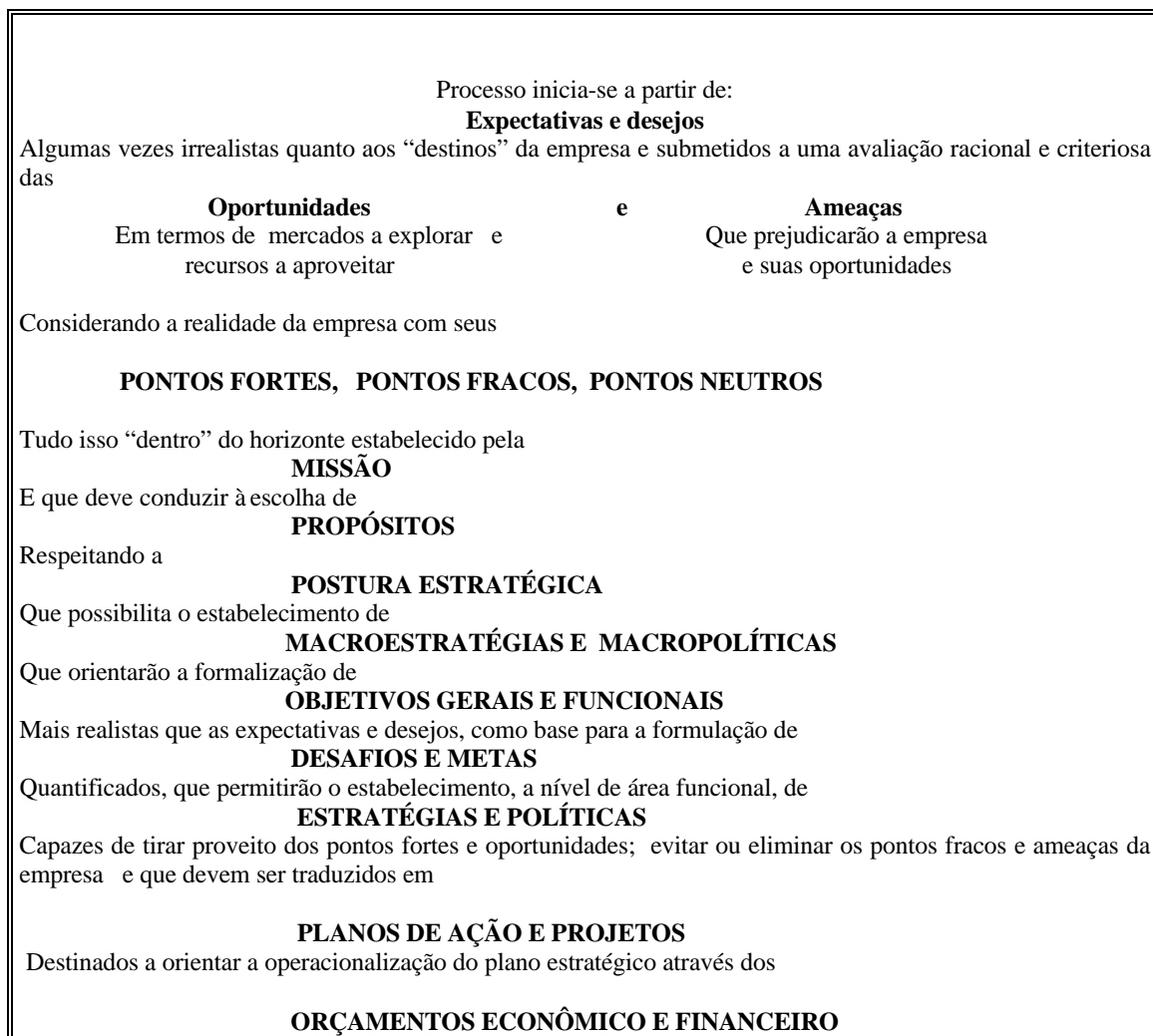
- Avaliação do desempenho;
- Comparação do desempenho observado com os objetivos, desafios, metas e projetos estabelecidos;
- Análise dos desvios dos mesmos;
- Ação corretiva provocada pelas análises efetuadas;

- Acompanhamento para avaliar a ação corretiva;
- Adição de informações para desenvolver os futuros ciclos de atividade administrativa;

Nesta fase deve-se considerar, entre outros, os critérios e parâmetros de controle e avaliação, dentro de uma situação adequada de custo-benefício.

Um resumo da metodologia apresentada por Oliveira (1988, p. 60) pode ser visualizado através do Quadro 3.

Quadro 4 - Processo de planejamento estratégico



FONTE: OLIVEIRA, D.P. R. de. **Planejamento estratégico: conceitos e metodologias**. São Paulo: Atlas, 1988, p.60)

Tavares (1991) comenta que, na implementação do planejamento, deve-se considerar as seguintes etapas:

- **Definição do negócio e da missão:** o processo de planejamento para o autor inicia-se efetivamente a partir da definição do negócio e da missão da organização. Essa atividade se baseia no reconhecimento de que a organização como agrupamento de pessoas e de recursos existe para desempenhar uma missão. A definição do negócio corresponde, assim, ao

espaço que a organização pretende ocupar em relação às demandas ambientais. O negócio é a linha mestra que a alta direção adota para orientar a ação e tornar possível a contínua interação da organização com o ambiente. Já a definição de missão serve de critério geral para orientar a tomada de decisão. De modo geral, a missão consiste na razão de existência da organização e na delimitação de suas atividades dentro do espaço que deseja ocupar em relação às oportunidades de negócio.

- **Análise do ambiente externo e interno da organização:** a análise do ambiente interno e externo deve ser orientada a partir da definição do negócio e missão. Devem ser avaliadas as dimensões correspondentes ao ambiente geral e operacional em termos de oportunidades e ameaças. Já em relação ao ambiente interno, deve-se verificar os pontos fortes, fracos e neutros dos subsistemas que integram a organização.
- **Elaboração de filosofias e políticas:** Toda organização possui um conjunto de normas e enunciados que permeiam o comportamento e orientam a ação de seus membros face ao ambiente externo e às relações internas. A filosofia demonstra o conjunto de crenças, sentimentos e motivações básicas que o indivíduo agrega ao longo do tempo e que determinam sua forma de agir e pensar. Esse conjunto também é chamado de “valores”, “filosofia de vida”. No contexto organizacional, a expressão filosofia é, às vezes, substituída por doutrina, crença e princípios básicos. As políticas consistem em um conjunto de regras ou enunciados que orientam a tomada de decisões.

- **Definição de objetivos:** os objetivos são vistos como alvos a serem perseguidos, através da canalização de esforços e recursos ao longo de sucessivos períodos de tempo. A relação entre a dimensão externa da organização – missão – e a interna – enfoque e recursos – deve fornecer os principais ingredientes e contornos para sua definição.
- **Formulação de estratégias:** estratégias são esquemas ou concepções delineadas para alcançar os objetivos definidos. No contexto organizacional, correspondem, assim, a caminhos alternativos para que os objetivos possam ser alcançados.
- **Orçamento:** o orçamento abrange funções e operações de todas as áreas da organização envolvidas com algum tipo de necessidade de recursos financeiros, para fazer face às despesas com custeio ou com investimentos. Cada plano, programa ou projeto precisa ser cuidadosamente detalhado, para que a contrapartida financeira possa ser estimada, alocada e controlada.
- **Avaliação e controle:** a avaliação é o mecanismo que visa medir a efetividade das ações. Consiste na identificação de aspectos e no levantamento de hipóteses que podem afetar ou estejam afetando positiva ou negativamente o planejamento. O controle envolve o estabelecimento de procedimentos capazes de corrigir o processo decisório, indicando onde e quando intervir, para que o planejamento possa seguir seu curso apropriado.

Por fim, na visão de Mintzberg (1994), existem três formas, denominadas puras, de se fazer planejamento: modo empreendedor, modo adaptativo e modo de planejamento. Cabe ressaltar que, segundo o autor, os métodos puros não são caracterizados como métodos corretos ou incorretos.

• **MODO EMPREENDEDOR**

A formulação de estratégia é denominada pela busca de novas oportunidades. A empresa preocupa-se com oportunidades e não com os problemas que possam vir a ocorrer. A incerteza é muito alta e, conseqüentemente, altos são os riscos. Os saltos de produtividade ou as quedas, impulsionados por novos métodos ou tecnologias empregados através de oportunidades. Os riscos não são previamente estudados com cautela. A posição do proprietário é soberana. É ele quem irá buscar as oportunidades que, com base em sua experiência, poderá possibilitar ganhos consideráveis. Os riscos são proporcionais aos ganhos. O principal objetivo das organizações empreendedoras é o crescimento.

• **MODO ADAPTATIVO**

As organizações adaptativas concentram-se na resolução de problemas emergentes. As estratégias procuram reduzir os riscos ao máximo. Os passos são pequenos em direção às mudanças. Normalmente, estas organizações possuem coalizões conflitantes, o que dificulta o processo decisório, no que refere à implantação de planejamento estratégico.

Não existem objetivos claros, a formulação de estratégia reflete a divisão de poder entre membros de uma coalizão complexa. Desta forma, o sistema de metas da organização é caracterizado pela barganha entre estes grupos. O processo de formulação de estratégia é caracterizado pela solução reativa aos problemas existentes, ao invés da busca ativa de novas oportunidades e consecutivos.

- **MODO DE PLANEJAMENTO**

Existe a figura do analista, que auxilia os empresários, que não dispõem de tempo suficiente, na formulação de estratégias. O analista possui papel importante na formulação de estratégias. O modo de planejamento se concentra na análise sistemática, particularmente na avaliação de custo e benefícios de propostas correntes. O planejamento formal envolve a busca de novas oportunidades e a solução de problemas existentes. O procedimento do planejamento é executado passo a passo onde é dada uma atenção especial à avaliação custo/benefício das propostas, na qual a metodologia do planejamento melhor se desenvolve. Em resumo, o modo de planejamento é um processo orientado para a análise sistemática e detalhada e é utilizado na crença de que a análise formal permite que se compreenda o ambiente suficientemente para influenciá-lo.

São estas, portanto, as características dos modos expostos pelo autor. Verificam-se da ocorrência de modos ativos, reativos e ativos, e reativos em conjunto.

No primeiro modo, a experiência do empresário conta como um dos maiores fatores para o sucesso do empreendimento. Os riscos são elevados, mas o interesse de crescimento é maior. Se vierem a ocorrer problemas, então serão pensadas soluções para estes. As inovações são uma constante.

No segundo modo, a preocupação com a incerteza é muito elevada. Os passos são pequenos, tomados com base em processos incrementais. As coalizões são diversas e o poder da negociação é muito elevado. Praticamente não existem inovações. As empresas “navegam conforme o vento”.

No terceiro modo, existe uma preocupação com ambas situações. A empresa preocupa-se com as inovações, contudo, os passos são extremamente cautelosos e formalizados. A empresa previne-se de possíveis empecilhos que venham a ocorrer durante o percurso de implantação de uma estratégia. Existe a figura do analista, que irá formular as estratégias de forma detalhada, tentando maximizar os resultados da empresa.

Percebe-se, ao analisar os três métodos modos puros propostos pelo autor, que nenhum deles se aproxima, de forma eficaz, de um bom planejamento. As empresas não podem ser tão precavidas ou alheias aos problemas, ou mesmo analíticas ao extremo ao tentar formalizar todas as atividades futuras ao elaborar um planejamento.

Mintzberg (1994) acredita que a mesclagem entre os modos adaptativos e de planejamento poderia surtir efeitos favoráveis às empresas. Este ponto de vista do autor realmente é bem coerente, já que as organizações poderiam planejar metas de prazos mais extensos, porém adaptando-se a cada ação de concorrência ou modificação do mercado.

As adaptações operadas, segundo o autor, devem ser em função de uma meta previamente proposta e não desconexas, alterando o rumo das ações conforme as variações do mercado. As mudanças devem ser lógicas e incrementais.

Uma vez apresentados os fundamentos básicos que circunscrevem o planejamento estratégico, vale mencionar as causas de falhas mais comuns na elaboração do plano estratégico citadas por Oliveira (1988).

3.3 Causas de falhas mais comuns na elaboração do planejamento estratégico

As principais causas de falhas a serem consideradas são, segundo Oliveira (1988):

3.3.1 Antes da elaboração

- Estruturação inadequada do setor responsável pelo planejamento estratégico na empresa:

- Contratação de um funcionário cuja função básica seja a elaboração do planejamento estratégico.
- Alocação do setor responsável pelo planejamento estratégico de forma inadequada na estrutura hierárquica da empresa.
- Estruturação do setor de planejamento estratégico construído por funcionários ineficientes.

- Ignorância da efetiva importância e significado do planejamento estratégico para a empresa:

- Próprio sucesso da empresa.
- Alguma falha do planejamento estratégico.
- Expectativa de enormes e rápidos resultados do planejamento estratégico para a empresa.
- Aceitação da simples transposição de um planejamento estratégico de sucesso de uma empresa para outra.
- Esquecimento de que o planejamento estratégico está associado ao processo de administração da empresa.

- “Não preparação do terreno” para o planejamento estratégico da empresa:

- Não eliminação dos focos de resistências na empresa.
- Não esquematização do sistema de controle e avaliação do planejamento estratégico.
- Os funcionários da empresa desconhecem a natureza do planejamento estratégico.

- Desconsideração da realidade da empresa:

- Inadequação à empresa em termos de tamanho e recursos disponíveis.
- Inadequação quanto à cultura da empresa.

3.3.2 Durante a elaboração**- Desconhecimento de conceitos básicos inerentes ao planejamento estratégico:**

- Considerar que o planejamento estratégico é um processo com alto grau de facilidade ou dificuldade em seu desenvolvimento.
- Esquecimento de que o planejamento estratégico é um sistema integrado que considera a empresa como um todo, bem como as relações com o ambiente.
- Desconsideração dos aspectos intuitivos do planejamento estratégico.
- Não consideração do processo de aprendizagem e treinamento em planejamento estratégico.

- Inadequação no envolvimento dos níveis hierárquicos:

- Envolvimento insuficiente ou demasiado da Alta Administração.
- Não envolvimento da Média Administração das empresa.
- Atitudes inadequadas perante o planejamento estratégico.

- Defeitos na elaboração do planejamento estratégico:

- Não interligação do planejamento estratégico com os planejamentos operacionais.
- Apresentação de falhas no estabelecimento e interligação dos vários itens do planejamento estratégico.

- Apresentação de excesso ou falta de simplicidade, formalidade e flexibilidade.
- Inadequação no estabelecimento do período de tempo do planejamento estratégico.
- Ineficiência dos responsáveis pelo planejamento estratégico.

- Baixa credibilidade ao planejamento estratégico:

- Descontinuidade no processo.
- Utilização de situações pouco realistas.
- Não divulgação inerente ao planejamento estratégico.
- Dificuldade de trabalhar com o planejamento estratégico.

3.3.3 Durante a implementação

- Inadequação no sistema de controle e avaliação :

- Falta ou inadequação do sistema de controle e avaliação.
- Descontinuação da reação custo/benefício.

- Integração inadequada com os funcionários da empresa:

- Falta de participação e envolvimento.
- Falta de conhecimento.

Para evitar as causas de falhas mais comuns na elaboração do plano estratégico citadas por Oliveira (1988), o planejador deve apresentar as seguintes características, segundo Parsons (1992):

Curiosidade: A educação é um processo de descoberta. A educação ideal é aquela através da qual uma pessoa descobre que há algo a aprender. Um planejador é curioso porque o *status quo* é inaceitável.

Integridade: A integridade pode ser representada por: honestidade, sinceridade. A integridade pessoal deve estar em harmonia com a integridade da empresa. Os padrões de uma empresa e das pessoas que nela trabalham não podem entrar em conflito.

Visão/Imaginação: O planejador essencial sonha com o mundo que pode vir a ser. Todo bom plano começa com uma idéia. Diferente não quer dizer ruim, mas sim o que oferece novas possibilidades. Um bom planejador tem idéias, incentiva e cria ambientes para que estas floresçam: *nunca se sabe de onde virá uma boa idéia*.

Respeito aos outros: Aquela pessoa que é agressiva está preocupada apenas consigo mesma, enquanto a assertiva leva em consideração os sentimentos alheios ao trabalho para atingir suas metas.

Lealdade: Um dos traços mais admiráveis de qualquer iniciativa humana é a lealdade consciente e intencional ao empreendimento, ao seu futuro. Esta deve ser

incluída entre as características de um bom planejador, pois, se o trabalho for bem feito, uma volta por cima é sempre possível.

Ambição: O que caracteriza um bom planejador é o fato de ele trabalhar com afinco, a empreender aquele esforço extra que ajudará no sucesso do empreendimento e no seu próprio reconhecimento pessoal.

Dedicação: Um bom planejador essencial é igualmente dedicado às suas idéias ou idéias mútuas do grupo, isso na melhor das hipóteses.

Uma característica necessária ao planejador é a dedicação aos objetivos do empreendimento. É fácil ficar ao lado do vencedor, difícil é despertar as emoções, é acreditar, é fazer o projeto superar os pontos difíceis, e criar o vencedor.

Habilidades verbais, orais e redacionais: *Verbal* significa compreender e usar bem as palavras; *oral* refere-se à nossa facilidade de falar.

Um plano deve ser bem redigido, pois como já salientamos, um plano precisa ser colocado por escrito para ser útil. Isso implica em dizer que um bom planejador é um bom redator, capaz de expressar idéias sucinta, imaginativa e convincentemente.

Agilidade: Um bom planejador freqüentemente segue o caminho “menos trilhado” pelos outros quando está desbravando novos terrenos, traçando novos rumos; e isso, de fato, pode fazer “toda a diferença”.

Dar o melhor de si: O melhor de si é aquela coisa indescritível que inspira, que guia, que serve de exemplo. Mas aqueles que buscam em suas profundezas o melhor de

si podem prevalecer e, melhor ainda, vencer. Isso não se ensina. Mas, sem dúvida, pode ser despertado. Pode provir de alguma fonte extraordinária e, se buscarmos, nós a encontraremos dentro de nós mesmos. Os melhores planejadores, os melhores Administradores, os verdadeiros realizadores sempre vão um pouco mais fundo, sondam profundezas desconhecidas e descobrem aquela força extra capaz de reunir todas as outras características numa fórmula vencedora.

Em síntese, pode-se dizer que o planejamento estratégico é antes de mais nada um processo gerencial, uma incorporação de todos os processos que podem influenciar de alguma forma os resultados da empresa. A análise baseada em resultados puramente quantitativos não dará aporte suficiente para o sucesso de sua implementação. A dinâmica econômica não permite que os resultados sejam previstos para uma visão de longo prazo. Quando muito, apenas cenários podem ser desenvolvidos, no intuito de posicionar algumas estratégias em termos amplos.

É um ponto óbvio que qualquer estratégia depende de tantas variáveis influentes e não pode ser tratada de forma tão simplista quanto a proposta pelo planejamento formal. O ajuste entre empresa e o ambiente externo que nela exerce influência dá-se de forma incremental e contínua.

4 CURRÍCULO E TEORIA CURRICULAR

No presente capítulo, procura-se num primeiro momento ressaltar os fundamentos básicos que circunscreveram a classificação de Macdonald (apud Moreira, 1997). Em segundo lugar, demonstram-se as origens e o desenvolvimento do currículo no Brasil.

4.1 Currículo e interesses: a classificação de Macdonald

A teoria curricular e o estudo do currículo, segundo Goodson (1995), estão intimamente interligados, uma vez que os estudos curriculares se alimentam de teoria, mas também, mais importante – porque os paradigmas teóricos orientam as tendências e aspirações do estudo sobre currículo.

Para o autor, o valor da teoria curricular precisa ser julgado em confronto com o currículo existente – definido, discutido e realizado nas escolas.

Nas décadas de 60 e 70, segundo Wirth (1983) pode-se verificar a transformação da escolarização americana através da ideologia tecnocrática e técnicas de análise de sistemas – sucedâneo sofisticado das práticas tayloristas de eficiência social do começo do século XX.

Wirth (1983, p. 120) comenta que este modelo americano de administração curricular segue os seguintes parâmetros:

“os que acreditam na nova ideologia tecnocrática apegam-se à crença de que, se uma abordagem de análise de sistemas produz aviões, produzirá também eficiente aprendizado infantil; e se, de acordo com uma forma feroz de behaviorismo, estiver determinado que certos comportamentos ocorrerão, eles ocorrerão. Os que assim acreditam imaginam que os princípios de um modelo mecânico de produção e os princípios econômicos

de custo/benefício podem ser transferidos para a educação. A intenção é conceber uma ciência da educação análoga às ciências da produção mecânica”

Para reforçar o que foi mencionado, convém ressaltar a classificação de Macdonald (apud Moreira, 1997) acerca do currículo e interesses para facilitar o entendimento da proposta apresentada por Domingues (1986), dentre outros autores citados para fundamentar o assunto em questão.

A classificação proposta por Macdonald é uma aplicação da teoria dos interesses de Habermas (1987) ao campo do currículo. Macdonald (apud Moreira, 1997) justifica essa aplicação da seguinte forma: a) o conhecimento curricular é parte do conhecimento humano; e b) o objeto do conhecimento curricular é o conhecimento escolar – sua seleção, organização e transmissão.

Os três interesses de Habermas (1987), ou seja, interesse em controle técnico, interesse em compreensão e interesse em emancipação (ou interesse crítico) são considerados por Macdonald (apud Moreira, 1997) como as fontes das diferenças na teoria e na prática curricular.

No nível da organização curricular, Macdonald (apud Moreira, 1997) associa o interesse em controle ao currículo por disciplinas. Os currículos centrados em problemas sociais são vistos como refletindo um interesse em compreensão. Finalmente, currículos centrados nas pessoas estão relacionados a interesses emancipatórios.

As diferenças em valores, observadas no nível da teoria e da organização curricular, levam a diferentes modelos de desenvolvimento curricular como discutido por Domingues (1986).

No campo da teoria do currículo, Domingues (1986), na tentativa de analisar as tendências dominantes na área do planejamento curricular, identificou, baseado em alguns aspectos do pensamento de Habermas (1987), três paradigmas de desenvolvimento dos currículos: o técnico-linear, o circular consensual e o dinâmico-dialógico. Segundo estes autores, cada um desses paradigmas está relacionado a uma proposta pedagógica específica.

No paradigma técnico-linear, vinculado à pedagogia tecnicista, o currículo visa ao controle do processo de aprendizagem, a partir de objetivos, prévia e rigidamente definidos por especialistas. O interesse subjacente é o controle técnico. A teoria que melhor pode exemplificar, segundo Moreira (1997), essa dupla preocupação, é a de Tyler, expandida e aperfeiçoada, posteriormente, por Taba (apud Moreira, 1997).

Mesmo centrado a um interesse em controle técnico, Domingues (1986) comenta que na obra de Tyler (apud Moreira, 1997) também se verifica a presença de um interesse em compreensão.

Já o modelo circular-consensual, próprio da pedagogia nova, enfatiza experiências e necessidades (latentes ou manifestas) dos alunos. Nesse caso, o aluno constrói o seu próprio currículo e, através da reflexão, gera significados sobre si mesmo, os outros e o mundo.

Na mesma linha de pensamento, Dewey (apud Moreira, 1997) revela um compromisso tanto com crescimento individual como com o progresso social. Para o autor, o professor deve engajar-se não apenas no treinamento de indivíduos, mas também na formação de uma vida social apropriada. Daí a ênfase na educação moral, considerada como o instrumento facilitador de relações sociais adequadas.

Também o desenvolvimento do pensamento reflexivo é outra preocupação central de Dewey (apud Moreira, 1997). Para Grundy (1987, p. 73), essa preocupação revela um compromisso com a racionalidade e é “consistente com o interesse prático”.

Por sua vez, o modelo dinâmico-dialógico, associado às pedagogias críticas, refere-se a um currículo, histórico e culturalmente situado, concebido como explicitação de uma proposta política emancipatória. Moreira (1997) cita os seguintes autores como seguidores do interesse emancipatório: Paulo Freire, Carl Rogers, Michael Apple, Ivan Illich e Stanley Hall.

Apple (apud Domingues, 1986), por exemplo, em um de seus primeiros escritos, afirma que reformas curriculares levam à percepção de estruturas opressivas e podem desenvolver outras comprometidas com a criação de uma nova ordem social. O mesmo ponto de vista é compartilhado por Giroux (apud Domingues, 1986), quando propõe o desenvolvimento do pensamento crítico como um instrumento de oposição à inculcação ideológica pelo currículo oculto.

A classificação proposta por Domingues (1986) parte da premissa de que cada modelo curricular baseia-se num dos três interesses cognitivos que, segundo Habermas (1987), orientam a produção do conhecimento.

Para Habermas (1987) a produção do conhecimento desenvolve-se a partir de três interesses básicos - o interesse técnico, o de consenso e o emancipatório - que correspondem às três dimensões fundamentais da vida humana.

O interesse técnico, que orienta a pesquisa empírico-analítica, relaciona-se ao trabalho, considerado primeira das dimensões fundamentais do homem, a qual lhe permitirá a manipulação do meio físico e social.

O interesse consensual, que orienta a pesquisa histórico-hermenêutica, se relaciona à linguagem, dimensão que permite a transmissão da cultura de forma

institucionalizada, o consenso, a compreensão e interpretação do significado de ações, textos e da própria vida do sujeito.

O interesse emancipatório, que orienta a pesquisa praxiológica, corresponde à dimensão pela qual os homens desenvolvem a consciência crítica, de modo a se libertarem dos condicionamentos, com vistas à emancipação e autonomia.

O paradigma técnico-linear, baseado na analogia presente na tendência tecnicista entre os processos que orientam a indústria e a escola, fundamenta a organização curricular, visando aos seguintes objetivos:

- *preparar indivíduos para desempenhar funções definidas em uma situação também definida;*
- *basear o conteúdo curricular numa análise das funções específicas a serem desempenhadas na situação também específica na qual devem ser desempenhadas.*

Assim, controle, eficiência, rendimento e previsibilidade passam a constituir os valores veiculados através de um conjunto de disciplinas dissociadas e de experiências de aprendizagem que buscam o controle de processos objetivos, presumivelmente isentos de valorações subjetivas.

O propósito de repensar o currículo da formação profissional, dentro do espírito de uma concepção de formação não fragmentada, traz a necessidade de superar o esquema teórico de classificação anteriormente apresentado, bem como de abordar, numa nova perspectiva, as questões relativas ao planejamento e à prática institucional de elaboração curricular.

Do ponto de vista teórico, importa abandonar o reducionismo e o maniqueísmo que o esquema classificatório obrigatoriamente acarreta. Importa, ainda, adotar um referencial analítico que, resgatando a coerência presente no pensamento de Habermas (1987), incorpore os interesses cognitivos numa perspectiva de unidade e totalidade do fazer pedagógico.

Habermas (1987), de fato, afirma que os interesses que orientam a pesquisa são distintos. Não conclui, entretanto, como querem os defensores do esquema classificatório, que essa distinção implica a separação entre os campos do saber.

Segundo Habermas (1987), o interesse das ciências empírico-analíticas é o controle estratégico da natureza e das interações sociais, enquanto o das histórico-hermenêuticas está voltado para a interação e comunicação humanas. Ambos os interesses convergem para a unidade existente na própria vida.

O interesse emancipatório não diz respeito a um objeto do saber, mas a uma racionalidade que visa à emancipação do homem diante do social.

Conhecimento e interesse, na perspectiva habermasiana, guardam estreita relação, assim como os campos do saber. O conhecimento instrumental liberta o homem da natureza exterior e o conhecimento comunicativo da repressão social. Os dois estão a serviço da emancipação.

Nesse sentido, seria necessário encarar os interesses humanos, não como orientações excludentes, mas como possíveis dimensões do currículo que devem estar integradas e articuladas num todo coerente.

Na raiz da concepção global de formação, já se encontra implícito um modelo curricular no qual estão presentes, de forma integrada, estas três dimensões ou interesses, uma vez que a mesma prevê uma formação mais sólida e abrangente, obtida pela apropriação de conhecimentos gerais técnico-científicos, pelo desenvolvimento

das capacidades de abstração, de reflexão e das competências sócio-comunicativas, e pela compreensão das relações sociais, políticas e econômicas que regem o mundo do trabalho.

A utilização deste modelo no planejamento das ações de formação profissional deverá resultar em uma estrutura curricular constituída de disciplinas que, em virtude do papel que desempenham no processo de formação, se distribuem em três grupos:

1. **núcleo básico de área:** disciplinas que correspondem aos conhecimentos gerais, de caráter técnico-científico e sócio-econômico, que fundamentam uma área de formação;
2. **núcleo de sub-área:** disciplinas que compreendem às competências cognitivas, sócio-comunicativas e técnico-operacionais próprias de uma família ocupacional;
3. **parte específica:** disciplinas que dizem respeito aos conhecimentos, habilidades e atitudes específicos de uma ocupação.

Este modelo curricular pode ter assegurado suas condições de aplicabilidade, desde que seja garantida a flexibilidade das programações, o que implica, necessariamente, o inter-relacionamento e integração entre as diferentes modalidades e/ou áreas de formação.

Uma vez descritos os fundamentos básicos acerca da classificação de Macdonald relativos a currículo e interesses sem ter a intenção de esgotar o assunto mas, com o intuito de familiarizar o leitor sobre o tema, apresentam-se na sequência fundamentos que delinearam o campo do currículo no Brasil.

Não se pretende evidenciar um estudo linear da evolução do campo. Procura-se entender como a interação do contexto internacional, dos contextos sócio-econômico e político brasileiros, e das infra-estruturas do campo contribuiu para a definição de seus rumos.

4.2 O campo do currículo no Brasil – origens e desenvolvimento inicial

De acordo com Moreira (1997), as origens do pensamento curricular podem ser localizadas nos anos vinte e trinta, quando importantes transformações econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas processaram-se no Brasil.

A literatura pedagógica da época, segundo Moreira (1997), refletia as idéias propostas por autores americanos associados ao pragmatismo e às teorias elaboradas por diversos autores europeus. Com base em tais idéias, os pioneiros da Escola Nova buscaram superar as limitações da antiga tradição pedagógica jesuítica e da tradição enciclopédica, influenciada pelos franceses.

Por esta razão, as primeiras infra-estruturas do campo do currículo corresponderam, inicialmente, às reformas educacionais promovidas pelos pioneiros nos estados e, a seguir, à base institucional do atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e do Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar (PABAE).

A tradição epistemológica que fundamentou tanto as reformas como o enfoque curricular desenvolvido no INEP foi decorrente das idéias progressivas derivadas do pensamento de Dewey e Kilpatrick. Tais idéias foram influentes no cenário educacional brasileiro até o início da década de sessenta (Saviani, 1983b).

No PABAE, verifica-se uma postura mais tecnicista no trato de temas curriculares.

Observa-se, segundo Nagle (1974) que a ambigüidade que permeou as esferas econômica, política e ideológica do primeiro período ajudaram a caracterizar o movimento da Escola Nova.

Com o golpe militar de 1964, todo o panorama político, econômico, ideológico e educacional do país sofreu substanciais transformações. Diversos acordos foram assinados com os Estados Unidos visando à modernização e racionalização do país. As discussões sobre currículo espalharam-se e a disciplina currículos e programas foi introduzida nos cursos superiores. A tendência tecnicista passou a prevalecer, em sintonia com o discurso de eficiência e modernização adotado pelos militares, diluindo, com isso, não só a ênfase às necessidades individuais da tendência progressista, mas também as intenções emancipatórias das orientações críticas, incompatíveis com a doutrina da segurança nacional que passou a orientar as decisões governamentais. A preocupação principal passou a ser a eficiência do processo pedagógico, indispensável ao treinamento adequado do capital humano do país (Moreira, 1997; Saviani, 1983a; Saviani, 1983b).

Verifica-se, no transcorrer deste tópico, como o campo emergente foi uma mistura freqüentemente inconsistente de idéias progressistas e tecnicistas, derivadas principalmente da tendência progressista americana. A disciplina currículos e programas, introduzida na universidade brasileira nos anos setenta, também consistiu,

basicamente, de idéias progressivistas e tecnicistas combinadas segundo as novas circunstâncias do país.

4.2.1 As origens do campo do currículo no Brasil

Busca-se, neste tópico, demonstrar as sementes do campo do currículo em algumas das reformas efetuadas pelos estudiosos da área considerados neste estudo. Enfatiza-se pelo caráter inovador as reformas ocorridas na década de vinte na Bahia, em Minas Gerais e no Distrito Federal. Estas constituíram, em nosso país, o primeiro esforço de sistematização do processo curricular (Moreira, 1997; Doll Júnior, 1997; Goodson, 1995).

Quando os pioneiros, como por exemplo, Teixeira (1969) começaram a organizar reformas nos sistemas educacionais de alguns estados brasileiros, não havia sido difundida, no Brasil, uma proposta sistemática de abordagem de questões curriculares. Existiam, no entanto, tradições curriculares fundamentadas de acordo com Moreira (1955; 1960) e Ribeiro (1979) em uma base filosófica híbrida que combinava os princípios do positivismo de Herbart, de Pestalozzi e dos jesuítas (apud Ribeiro, 1979).

No que se refere à educação elementar, percebia-se que todas as ciências e todas as artes tinham que ser ensinadas desde que o método utilizado fosse apropriado. De outro lado, a educação secundária, bem como o seu ensino representavam uma feição predominantemente literária com currículos enciclopédicos. Segundo Ribeiro (1979) poucas escolas profissionalizantes foram criadas na época.

Todos estes pontos são discutidos por Figueiredo (1981), em seu estudo sobre tendências curriculares no Brasil. Para a autora os mesmos podem ser caracterizados por:

- a) ênfase em disciplinas literárias e acadêmicas;
- b) enciclopedismo e;
- c) divisão entre trabalho manual e intelectual.

Todavia, o caráter elitista do ensino e do currículo é questionado após a Primeira Guerra, quando uma incipiente indústria é organizada, mais provocada por mudanças nas relações do Brasil com os países industrializados que propriamente pela guerra (Ianni, 1970).

Para Ianni (1970), notava-se a necessidade de se alfabetizar os trabalhadores, ou seja, torná-los mais especializados. Além disso, como os analfabetos não podiam votar, a burguesia industrial emergente viu na alfabetização das massas um instrumento para mudar o poder político e derrotar as oligarquias rurais. Ainda, as elites intelectuais ficaram inquietas ao saberem que 85% da população brasileira era composta por analfabetos. Como consequência desses fatores ocorreu, no final da primeira década deste século, diversas campanhas em prol da alfabetização das massas. Ocorreu na época o movimento denominado de “entusiasmo pela educação” (Cunha, 1980; Ghiraldelli Júnior, 1987; Nagle, 1974; Paiva, 1973).

Já nos vinte anos, verificavam-se no Brasil tensões e conflitos provocados pelos processos de urbanização e industrialização, bem como pelo expressivo movimento de imigrantes estrangeiros. Além disso, outros aspectos e eventos contribuíram para a efervescência reinante no país. Dentre eles, segundo Nagle (1974) e Paiva (1973), pode-se citar:

- a) a difusão de idéias liberais, anarquistas, socialistas e comunistas;

- b) a repressão governamental e a reação de setores conservadores contra idéias “subversivas”;
- c) a emergência de uma ideologia nacionalista que pregava a exacerbação de um espírito patriótico;
- d) a organização de revistas e associações católicas;
- e) o Tenentismo e;
- f) o Modernismo.

Em meio a tal agitação, os esforços para redistribuir o poder político foram gradualmente deslocados das arenas eleitoral e educacional para as esferas política e militar.

Ficou nítido o caráter caótico e contraditório da década, caracterizada por tentativas de mudança da estrutura de poder, redefinição das funções do Estado, estabelecimento dos rumos a serem seguidos no processo de industrialização e reorganização da educação (Ianni, 1970).

Quanto ao contexto internacional, de acordo com Ianni (1970), logo após a guerra, a Grã-Bretanha teve sua posição no mercado internacional ameaçada pelos Estados Unidos. A influência americana na América Latina aumentou, tanto na esfera econômica como na cultural. As teorias pedagógicas progressivistas formuladas por pensadores americanos como por exemplo, Franklin (1974); Macdonald (1975) e Dewey (apud Moreira, 1997) começaram a exercer considerável fascínio nos educadores e teóricos brasileiros.

Segundo Nagle (1974, pp. 241-242), o começo da influência dessas novas idéias pedagógicas pode ser associado à emergência de idéias liberais no Brasil.

Para o autor:

“A relação entre liberalismo e escolanovismo deve ser aqui ressaltada. Do ponto-de-vista histórico, tanto no caso brasileiro como em outros, o liberalismo trouxe consigo não só a instrumentação institucional de remodelação da ordem político-social. Significou a quebra de velhos quadros opressores do desenvolvimento da personalidade humana, a ruptura do sistema de obstáculos que impedia o desenvolvimento harmônico (porque ‘natural’) da sociedade humana. Ao estabelecer a doutrina do não-constrangimento nas diversas esferas da vida social - política, econômica, social e cultural - a doutrina liberal firmou, ao mesmo tempo, o princípio básico das liberdades. Dessa forma, não surpreende observar que o enraizamento da Escola Nova se tenha processado pouco depois do triunfo das idéias liberais; na verdade, o escolanovismo representou, ortodoxamente, o liberalismo no setor da escolarização” .

De acordo com Nagle (1974), algumas reformas educacionais foram promovidas. Em 1920, Antônio de Sampaio Dória (apud Nagle, 1974) tentou erradicar o analfabetismo de São Paulo buscando tornar obrigatórios, para todos, dois anos de escolarização de nível primário. A ênfase foi nitidamente na expansão quantitativa da rede de ensino primário. Tal ênfase foi alterada em decorrência da influência das idéias progressivistas defendidas pelos pioneiros da Escola Nova.

Neste sentido, as reformas posteriores foram influenciadas pelas idéias da Escola Nova. Novas perspectivas em relação ao currículo ficavam evidentes na reorganização da instrução pública na Bahia, promovida por Anísio Teixeira. Pela primeira vez, disciplinas escolares foram consideradas instrumentos para o alcance de determinados fins, ao invés de fins em si mesmas. Elas tinham por objetivo capacitar os indivíduos a viver em sociedade. Tal concepção procurou dar ênfase não só ao crescimento intelectual do aluno, mas também ao seu desenvolvimento social, moral, emocional e físico.

Teixeira (1968; 1969) chamou a atenção para a importância da organização de um currículo escolar em harmonia com os interesses, as necessidades e os estágios de

desenvolvimento das crianças baianas. O currículo era centrado em disciplinas que refletissem a realidade e as possibilidades do estado.

Desse modo, a reforma baiana estabeleceu disciplinas que deveriam ser estudadas pelos alunos, bem como atividades de ensino e de avaliação que pudessem ser desenvolvidas pelos professores.

Segundo Moreira (1955), a reforma elaborada por Teixeira (1969) na Bahia representou o primeiro esforço para introduzir algumas inovações para caracterizar a abordagem escolanovista de currículo e ensino.

Já na reforma organizada por Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais, o pensamento da Escola Nova aparece sistematizado com clareza. Essa reforma, segundo Moreira (1997) reorganizou os ensinos elementar e normal. É considerada por Nagle (1974) como primeiro momento de uma abordagem técnica de questões educacionais no Brasil. Também, pela primeira vez, segundo o autor, verificou-se a utilização de princípios definidos de elaboração de currículos e programas.

A reforma de Minas Gerais também foi considerada como instrumento de reconstrução social. Como consequência, cada escola foi solicitada a transformar-se em uma mini-sociedade. Ao mesmo tempo, a reforma enfatizou que crianças não eram adultos em miniatura; pelo contrário, tinham seus próprios interesses e necessidades, que precisavam ser respeitados e desenvolvidos. Os princípios do progressivismo eram evidentes também nos trabalhos de grupo nas salas de aula, ambientes instrucionais democráticos, processo ativo de ensino e aprendizagem, cooperação entre professor e aluno, conexão entre o conteúdo do currículo e a vida real (Moreira, 1997; Nagel, 1974).

Currículos e programas, segundo o texto da reforma, para Moreira (1997) eram concebidos como instrumentos para desenvolver na criança as habilidades de observar,

pensar, julgar, criar, decidir e agir. O texto também para Peixoto (1983) deixava claro que os professores especialistas devessem se preocupar, na construção de programas, não com a quantidade, mas sim com a qualidade do conhecimento a ser aprendido. A reforma também enfatizava a utilização do método de “centro de interesses” de Decroly (apud Peixoto, 1983), particularmente em disciplinas como noção de coisas, higiene, instrução cívica e educação moral e cívica. Demonstrava ainda a necessidade de atividades tais como visitas, excursões, organização de museus e clubes escolares e bibliotecas.

De acordo com Moreira (1997), a reforma que foi considerada a mais revolucionária e sofisticada das promovidas nos anos vinte foi a do antigo Distrito Federal, em 1927, elaborada por Fernando de Azevedo.

Para Azevedo (1971), a reforma teve por objetivo modernizar o sistema escolar, assim como, organizá-lo de acordo com princípios filosóficos coerentes, não se tratando de uma reforma superficial, restrita a aspectos administrativos ou a questões pedagógicas.

A reforma do Distrito Federal, segundo Azevedo (1971), procurou dar ênfase as tarefas sociais do sistema escolar, bem como sugeriu os meios necessários para o desenvolvimento das atividades. A interação entre escola e sociedade ficou bastante evidenciada, ou seja, desejava-se uma escola permeada por fins sociais em íntimo contato com a comunidade.

Pelos argumentos descritos, até então, pode-se perceber, nas três reformas, princípios e técnicas que podem ser considerados as sementes do campo específico do conhecimento pedagógico.

As reformas elaboradas pelos estudiosos citados anteriormente deixam transparecer a ênfase na natureza social do processo escolar, sua preocupação em

renovar o currículo, sua tentativa de modernizar métodos e estratégias de ensino e de avaliação e, por fim, a democratização da sala de aula e da relação professor-aluno.

Também pode-se perceber que apesar da preocupação com a reconstrução social, a maior contribuição das reformas procurou privilegiar os novos métodos e técnicas. Essa ambigüidade pode ser interpretada, de acordo com Moreira (1997), como reflexo, em certo grau, das necessidades da ordem industrial emergente, das idéias liberais dominantes e da influência do processo de modernização das escolas americanas e européias.

No que se refere especificamente a currículo, embora as reformas não tenham chegado a propor procedimentos detalhados de planejamento curricular, a ênfase na metodologia de ensino compensava essa falta e oferecia diretrizes para a prática curricular.

Segundo Moreira (1997), as origens do campo do currículo nas reformas dos pioneiros, evidencia as raízes do pensamento curricular brasileiro nas idéias progressistas derivadas de Dewey e Kilpatrick e nas idéias de autores europeus como Claparède, Decroly e Montessori (apud Moreira, 1997).

A concepção e os princípios de elaboração de currículo adotados pelos pioneiros podem ser identificados no livro de Anísio Teixeira *Pequena introdução à filosofia da educação - A escola progressista ou a transformação da escola* (1968), publicado pela primeira vez em 1934.

Teixeira (1968, p. 53) defende o currículo centrado na criança que, segundo ele, “é a origem e o centro de toda a atividade escolar”. Seu respeito pela personalidade infantil deriva da crença de que o homem se desenvolve naturalmente em uma direção a um ajustamento social perfeito. A filosofia do trabalho curricular é então a “de uma

confiança ilimitada no espírito infantil e de um respeito religioso pela personalidade da criança” (p.55).

Como Dewey (apud Moreira, 1997), Teixeira (1969) percebe a educação como crescimento, crescimento como vida e, conseqüentemente, educação como vida. Ainda como Dewey, Teixeira define currículo como o conjunto de atividades nas quais as crianças deverão se engajar em sua vida escolar. Currículo deve ser visto como parte de um processo educativo. Nesse processo, as experiências passadas afetam o presente, são transformadas e afetam o futuro.

Ainda para Teixeira (1968, p. 63), o currículo deve centrar-se em atividades, projetos e problemas e, antes de tudo, ser “extraído das atividades, naturais da humanidade”. Para o autor, “o critério central há de ser o de transformar a escola em um lugar onde a criança cresce em inteligência, em visão e em comando sobre a vida” (p. 67).

Em síntese, a teoria curricular formulada por Teixeira (1969) pode ser associada à tendência progressivista (ou ao paradigma circular-consensual) como classificado por Domingues (1986). Fica evidente, segundo Moreira (1997) que o pensamento curricular brasileiro, em suas origens, está fundamentado nos princípios teóricos do progressivismo.

Desta forma, procura-se discutir a seguir, o desenvolvimento deste pensamento tanto no INEP como no PABAE.

4.2.1.1 O desenvolvimento do campo do currículo no INEP

Os conflitos sociais e políticos no Brasil, nos anos vinte, juntamente com a crise econômica de 1929, levaram à revolução de 1930, que colocou Getúlio Vargas no poder

por quinze anos. Um novo modelo econômico - o modelo de substituição de importações - foi adotado, levando a uma contínua tensão entre um nacionalismo independente e influências tradicionais (nacionais e internacionais) (Tavares, 1972).

Entre 1930 e 1937, Getúlio Vargas tentou construir uma democracia de bases populares, fazendo concessões tanto à classe média como ao proletariado. Foram sete anos de agitação que envolveram uma revolta em São Paulo, uma nova constituição, um movimento popular, um movimento fascista e um movimento comunista. (Skidmore, 1986).

Durante o período liberal, o prestígio dos pioneiros continuou e estendeu-se a uma base institucional de influência no Ministério de Educação e Saúde e no Conselho Nacional de Educação, criados, respectivamente, em 1930 e 1931. Os pioneiros tiveram também participação em importantes eventos educacionais do período, como a Reforma Francisco Campos, a criação da Universidade de São Paulo (sob a influência de Fernando de Azevedo) e a criação da Universidade do Distrito Federal (organizada por Anísio Teixeira), além de contribuírem, em 1934, para a definição final dos preceitos constitucionais sobre educação.

Segundo Moreira (1997), com a Reforma Campos, currículos e programas foram rigidamente prescritos, particularmente para o ensino secundário. Um sistema bastante centralizado foi instalado, com um razoável número de instrumentos controladores. Inspectores federais, por exemplo, foram encarregados de visitar escolas e inspecionar e controlar diretores, professores e alunos.

Os educadores católicos, que advogavam uma educação subordinada à doutrina religiosa, e os pioneiros da Escola Nova, que se colocavam a favor de uma escola universal, única, gratuita e obrigatória, lutaram por influência na Constituição de 1934.

Os pioneiros assinaram o Manifesto de 1932, que tornou públicas suas idéias e propostas.

“Na verdade, o motivo real das divergências era a disputa entre o grupo intelectual tradicional (clero) ligado às oligarquias agrário-exportadoras e um novo grupo de intelectuais modernos, mais progressistas - efeitos à nova ordem moderna e urbana proposta pelas elites industriais emergentes. Estes novos intelectuais tinham interesse tanto em criar uma certa organicidade e homogeneidade do aparelho escolar para garantir a nova ordem social, como em propiciar pela escola comportamentos de autonomia e flexibilidades que entendiam necessários à ocupação de posições relativamente privilegiadas na nova hierarquia social (Silva, 1988, p. 213).

A Constituição de 1934 buscou incluir sugestões dos dois grupos, apresentando, em síntese, uma tentativa de equilíbrio entre as duas posições.

No entanto, quando Vargas tomou o poder, em 1937, os debates sobre questões educacionais foram encerrados. As metas de bem-estar, nacionalismo e desenvolvimento econômico passaram a ser perseguidas sob o manto da ditadura.

Apesar da influência dos pioneiros no INEP, a força das idéias escolanovistas diminuiu durante o Estado Novo. A ênfase deslocou-se para o ensino profissional. A Reforma Capanema reorganizou todos os níveis do sistema educacional para os quais foram, mais uma vez, rigidamente prescritos currículos enciclopédicos. A reforma reenfatizou ainda a importância de especialistas educacionais (supervisores, Administradores, orientadores e inspetores) junto às escolas primárias, secundárias e normais (Romanelli, 1980).

Segundo Romanelli (1980), tanto a reforma Francisco Campos como a Reforma Capanema determinaram todos os currículos para o país, não deixando muita margem

para maiores discussões sobre questões curriculares. Ambas valorizavam as funções dos especialistas em educação. Foi exatamente na formação de um deles que a disciplina currículos e programas foi introduzida.

Antes de examinar a emergência da disciplina nos cursos superiores, demonstre-se o papel do INEP no desenvolvimento do campo do currículo. Este instituto ofereceu cursos sobre o tema e constituiu-se em parte significativa da base institucional dos estudos sobre currículo a partir da década de quarenta.

O INEP foi criado em 1938 para funcionar como centro de estudos de todas as questões educacionais relacionadas com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde.

Para Costa (1984) e Martins (1975), o INEP tinha como “missões” as seguintes:

- a) organização de documentos pedagógicos;
- b) promoção de inquéritos e pesquisas educacionais;
- c) intercâmbio com instituições educacionais nacionais e internacionais;
- d) promoção de investigações no terreno da psicologia educacional e da orientação profissional;
- e) assistência aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação;
- f) difusão do conhecimento pedagógico e;
- g) cooperação com o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) na seleção e treinamento de funcionários públicos.

A importância do INEP para o campo do currículo não se restringiu à publicação da *Revista brasileira de estudos pedagógicos* e de livros-texto. O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), criado pelo Decreto n.º 38460 (28/12/1955), localizado no Rio de Janeiro, assim como os centros regionais situados em São Paulo,

Porto Alegre, Recife, Salvador e Belo Horizonte, todos subordinados ao INEP, promoveram cursos sobre currículo. A divisão de estudos e pesquisas educacionais do CBPE e as divisões e correspondentes dos centros regionais desenvolveram estudos sobre o conteúdo curricular. As Divisões de Treinamento do Magistério (DTM) destes centros ofereceram cursos sobre planejamento curricular e organizaram escolas experimentais que funcionavam como laboratórios de estudos e pesquisas sobre o currículo e metodologia de ensino.

De acordo com Moreira (1955; 1997), a teoria curricular do INEP estava fundamentada, principalmente, em idéias progressivistas. Havia uma ênfase tanto no desenvolvimento individual como no bem-estar coletivo. Tinha suas raízes em Dewey e Kilpatrick. Havia uma preocupação clara com a prática, com modos científicos de elaborar currículos e com a realidade do aluno.

4.2.1.2 O desenvolvimento do campo do currículo no PABAE

Em 1951, Getúlio Vargas, eleito então pelo povo, retornou ao poder, tentou aplicar uma política econômica nacionalista mais agressiva e acabou cometendo suicídio em 1954. O vice-presidente assumiu o governo pelo resto do período e em 1956 Juscelino Kubitschek foi eleito, prometendo cinquenta anos de desenvolvimento em cinco. Durante sua administração, empresários brasileiros e estrangeiros, classe média, trabalhadores e esquerdistas uniram-se em prol da industrialização (Moreira, 1997).

Porém, apesar da tentativa dos teóricos do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) de elaborar uma ideologia nacionalista-desenvolvimentista que orientasse e justificasse os esforços do governo, Kubitschek permitiu e incentivou a entrada maciça de capital estrangeiro na economia brasileira. Diversas multinacionais aproveitaram a oportunidade e abriram fábricas e filiais em nosso país. O modelo de substituição de importações, já bastante enfraquecido, acabou por perder seu dinamismo.

A influência americana aumentou significativamente no período em foco. Apesar da orientação nacionalista de Vargas, o Programa Ponto Quatro, que organizava a assistência americana a países não desenvolvidos, foi implementado no Brasil (Bernardes, 1983; Fávero, 1985; Silva, 1984; Tavares, 1980).

No que se refere especificamente a currículos e programas, um importante acordo foi assinado, em 11 de abril de 1956, entre Brasil e Estados Unidos, o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), visando a:

- a) treinar supervisores de ensino primário e professores de escolas normais e de cursos de aperfeiçoamento de professores;

- b) produzir, adaptar e distribuir materiais didáticos a serem usados no treinamento de professores e;
- c) selecionar professores competentes, a fim de enviá-los aos Estados Unidos da América do Norte para treinamento em Educação Elementar.

Segundo Costa (1987), o programa obteve grande repercussão no país e contribuiu para alertar um número significativo de educadores brasileiros para a importância do estudo do campo do currículo. No relatório final do PABAE também são enfatizados o êxito do programa, o alcance dos objetivos e a cooperação efetiva entre Brasil e Estados Unidos.

Para Bernardes (1983), tal êxito precisa ser entendido de modo diferente, já que, em sua opinião, o PABAE não só foi responsável pela introdução de modelos e idéias tecnicistas nas escolas brasileiras, mas também difundiu o *way of life* americano pelo país.

4.2.1.3 O desenvolvimento do campo do currículo no Brasil nos anos sessenta e setenta

Em 1962, currículos e programas (CP) foi introduzido no curso de pedagogia como disciplina eletiva. Em 1969, passou a ser estudado compulsoriamente pelos supervisores escolares dos cursos de pedagogia vinculados às faculdades de educação (Moreira, 1997).

De acordo com Xavier (1982), nos anos setenta surgiram os primeiros mestrados em currículo. Em 1972, iniciou-se o da Universidade Federal de Santa Maria; em 1976,

o da Universidade Federal do Paraná e o da Universidade Católica de São Paulo; e, em 1978, o da Universidade de Brasília. Também, nesta década foram criados diversos mestrados em educação, como por exemplo o da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Segundo Franklin (apud Moreira, 1997), o campo adquiriu sua “maturidade” no início da década de setenta, já que:

- a) as condições estruturais no início dos anos sessenta favoreceram o surgimento de teorias e práticas pedagógicas críticas;
- b) após o golpe de 1964, as transformações políticas, econômicas e ideológicas, juntamente com a influência internacional, contribuíram para a adoção e a predominância da tendência tecnicista;
- c) a Reforma Universitária em 1968 e a reorganização do curso de pedagogia em 1969 ofereceram as condições para que a base institucional universitária do campo do currículo se consolidasse de fato e;
- d) apesar da dominância da tendência tecnicista durante a maior parte do período, idéias progressivas estiveram também presentes no pensamento curricular brasileiro.

4.2.1.3.1. Os primeiros esforços para introduzir currículos e programas nas universidades brasileiras

Ao final da década de cinquenta, as indústrias nacionais produziram a maior parte dos bens de consumo que as camadas mais elevadas da população solicitavam. Um novo espaço econômico tinha que ser criado. De 1960 a 1964 o povo brasileiro viu-

se frente à necessidade de optar ou por um modelo econômico socialista ou por um modelo de desenvolvimento interdependente.

De acordo com Ianni (1970, p. 119)

“tais alternativas eram necessárias e inevitáveis, já que se encontravam internamente presentes no modelo nacionalista. Elas também contribuíram para dar forma e substância a esse modelo”.

Conflitos entre defensores das duas opções agitaram o período. As contradições entre as esferas ideológica e econômica tornaram-se evidentes e o modelo socialista foi visto, por parte da população, como uma possível saída. Jânio Quadros e João Goulart, que governaram o país de 1961 a abril de 1964, não conseguiram harmonizar o modelo econômico com a ideologia nacionalista. Quadros renunciou em 25 de agosto de 1961 e Goulart foi destituído de seu cargo pelos militares.

No que tange ao contexto internacional, a revolução cubana contribuiu para transformar os mecanismos da influência americana na América Latina. A estratégia adotada foi a assistência planejada, reforçada após a eleição de Kennedy e consolidada pela “Aliança para o Progresso”. A USAID (United States Agency for International Development) procurou administrar a assistência técnica, financeira e militar dada pelos Estados Unidos (Fávero, 1985; Silva, 1984).

Para Araújo (1987) e Paiva (1973), neste contexto surgiram inúmeros debates sobre questões educacionais por meio do desenvolvimento de iniciativas que transcederam os limites do sistema educacional formal. Propôs-se uma campanha de alfabetização de adultos, criaram-se centros de cultura popular e organizou-se o movimento de educação de base.

O sistema formal era organizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), constituindo-se na primeira tentativa de integrar os três níveis de ensino em uma estrutura única. Além disso, proporcionou a origem do planejamento

educacional sistemático no Brasil. A lei também definiu a composição e as atribuições do Conselho Federal de Educação (CFE), que se tornou responsável pela elaboração dos planos. Apesar disso, através de acordos com a USAID, muitos estudos, relatórios e planos relativos à organização do sistema de ensino brasileiro acabaram sendo elaborados por especialistas americanos (Moreira, 1997).

Desta forma, o estabelecimento dos currículos mínimos dos cursos de graduação também era tarefa do CFE, como a decisão da introdução de currículos e programas na universidade brasileira.

Currículos e programas foi vista como uma disciplina especializada que deveria favorecer uma abordagem mais profunda e teoricamente fundamentada, nas escolas, de questões curriculares.

No entanto, o sistema educacional dos anos sessenta não havia absorvido inteiramente a ideologia da eficiência e da racionalidade. Como consequência, currículos e programas não se difundiu, de fato, em nossas universidades.

Questões curriculares foram também discutidas, no início dos anos sessenta, por educadores e teóricos (por exemplo, Almeida Júnior, 1961; Martins, 1963, 1964; Sucupira, 1963).

Em artigo de Abreu (1965), estão transparentes as principais preocupações dos anos sessenta. Segundo o autor, as escolas brasileiras não poderiam continuar copiando modelos estrangeiros e ficar restritas ao atendimento de grupos privilegiados. O país precisava superar sua dependência cultural e subdesenvolvimento. As escolas tinham que contribuir para o processo de crescimento industrial e oferecer instrumentos intelectuais para a discussão crítica dos novos rumos.

A ambigüidade que caracterizou o início da década de sessenta parece, segundo Moreira (1997), ter afetado o discurso curricular. Primeiramente, a oscilação entre o

apoio a um processo autônomo de industrialização e desenvolvimento e o apoio ao estabelecimento de elos fortes com o mercado internacional refletiu-se, no campo do currículo, na oscilação entre um enfoque curricular mais autônomo como a busca de modelos estrangeiros.

Em segundo lugar, a preocupação simultânea, no pensamento curricular, com eficiência e planejamento, com necessidades e experiências individuais e com problemas e questões sociais pode ser relacionada à emergência da ideologia da eficiência e modernização em um contexto permeado por propósitos nacionalistas a até mesmo radicais.

Em síntese, o campo do currículo, no início dos anos sessenta, baseou-se em diferentes interesses e abrigou tendências e orientações diversas.

Embora o contexto mais amplo fosse dominado pela doutrina liberal, algumas pressões fortes contra tais limites são visíveis no trabalho de autores citados por Moreira (1997), como por exemplo, por autores europeus como Karl Jaspers, Simone Weil, Emmanuel Mouneier, Ortega y Gasset, Karl Jaspers, Simone Weil, Emmanuel Fromm e por autores brasileiros como Roland Corbisier, Guerreiro Ramos, Hélio Jaguaribe, Anísio Teixeira e Gilberto Freire.

Conclui-se, então, que diferentes correntes contribuíram para o desenvolvimento inicial do pensamento de Freire, conforme nos mostra a análise de Paiva (1980), que relaciona a ideologia desenvolvimentista elaborada pelos pensadores do ISEB.

Para Freire (1969), a educação visa a conscientizar os oprimidos, capacitando-os a refletir criticamente sobre seu destino, suas responsabilidades e seu papel no processo de vencer o atraso do país, a miséria e as injustiças sociais. Para isso, novos currículos se fazem necessários, já que o currículo tradicional, abstrato, teórico e desligado da vida real, não pode jamais desenvolver a consciência crítica do educando.

O conteúdo curricular, para constituir-se em instrumento de conscientização e emancipação do oprimido, precisa corresponder à representação organizada, sistematizada e desenvolvida aos indivíduos, das coisas que eles desejam entender melhor. Como consequência, o ponto de partida da seleção e organização do conteúdo curricular deve ser a situação existencial presente e concreta dos alunos.

Embora Freire (1969) valorize, como os autores progressivistas, o diálogo, a aprendizagem ativa e a experiência significativa, sua preocupação primordial é com a transformação radical da realidade social na qual o aluno está inserido.

No que se refere ao pensamento curricular, entretanto, sua teoria segundo Grundy (1987) representa o primeiro esforço, no Brasil, de focar conhecimento e currículo a partir de um interesse em emancipação. São evidentes as semelhanças entre a educação libertadora de Freire e o interesse emancipatório de Habermas. Num primeiro momento, os dois autores relacionam discurso com liberdade e consideram o diálogo como um fenômeno humano fundamental. Em segundo lugar, ambos desejam que as pessoas reflitam sobre suas experiências e compreendam que há outras explicações, além daquelas do senso comum, que permitem entender mais profundamente as causas de situações de opressão. Finalmente, os dois vêem emancipação como uma conquista social e não individual, o que significa reconhecer a indissolubilidade da emancipação coletiva e individual.

Com o golpe militar de 1964, e as importantes transformações sócio-políticas e econômicas que sucederam, os enfoques críticos desapareceram de cena, enquanto que, favorecido não só pelas mudanças contextuais, mas também pelo aumento da influência americana, o tecnicismo acabou por tornar-se dominante no pensamento educacional brasileiro, em geral, e no campo do currículo, em particular.

4.2.1.3.2 A introdução de currículos e programas nas faculdades de educação brasileiras

Currículos e programas foram introduzidos nas faculdades após a Reforma Universitária (Lei nº 5540/1968), visando modernizar a universidade como organizá-la racionalmente e ajustá-la ao processo de desenvolvimento. Muitas análises críticas foram feitas (por exemplo, Chaui, 1980; Cunha, 1979, 1986, Freitas, 1979; Oliven, 1982; Romanelli, 1980; Saviani, 1980a, 1987; Souza, 1981) pelo fato de a mesma ter, em geral, reorganizado o ensino universitário brasileiro muito mais com base nos padrões da racionalidade tecnológica que da racionalidade crítica e criativa defendidos pelos membros do grupo de trabalho.

Após a Lei nº 5540/1968, a Faculdade de Educação substitui a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A Faculdade de Educação tornou-se responsável pelo treinamento de professores e de especialistas encarregados de planejar, organizar e administrar escolas e sistemas educacionais. A complexidade dessas tarefas exigia um treinamento universitário especializado.

A nova Faculdade de Educação deveria seguir o exemplo dos *teachers colleges* americanos, que vinham aplicando com sucesso o método científico na solução de problemas educacionais. Esperava-se que a nova faculdade desenvolvesse pesquisa e contribuísse para o surgimento de um pensamento pedagógico em harmonia com o contexto brasileiro. As principais atividades da faculdade foram consideradas o estudo e o ensino das seguintes áreas: currículos e programas, aconselhamento e administração escolar (Sucupira, 1969; Teixeira, 1969).

Conforme coloca Gadotti (1983), a faculdade de educação passou, após a Lei nº 5540/1968, de uma faculdade unificada pela filosofia, baseada no modelo de Von Humboldt, para a faculdade unificada pela técnica, baseada em modelos americanos.

No Parecer nº 252/69 do CFE, que reorganizou o curso de pedagogia, verifica-se uma supervalorização da técnica, do “como fazer”. A separação entre teoria e prática caracteriza o curso, com nítida ênfase na última. Segundo Mello, Maia, Britto (1983), o currículo do curso era basicamente composto de duas partes: os fundamentos da educação e as disciplinas específicas das especializações. Não havia inter-relação entre as duas partes, dificultando uma visão integrada das questões educacionais. O excesso de disciplinas específicas dava ao curso um caráter tecnicista e levava a uma supervalorização das especializações, que deixavam de ser vistas como simples divisões de um todo integrado.

Pode-se concluir que a base institucional na qual a disciplina currículos e programas foi introduzida era predominantemente permeada por uma orientação tecnicista. O modelo de universidade, a concepção de faculdade de educação e a organização do curso de pedagogia, vigentes após a Lei nº 5540/68, refletiam, em grande medida, a racionalidade tecnológica em detrimento da criatividade e crítica.

4.2.1.4 O currículo nos anos setenta

Para Pires (1970; 1971) e Peregrino (1972), muitos artigos sobre currículo, publicados nos anos setenta, enfatizam planejamento curricular, educação profissionalizante, legislação curricular, necessidades industriais e eficiência. Para os autores, a influência de autores americanos é bastante visível, embora seja, também evidente, em outros trabalhos uma orientação humanista derivada da fenomenologia, do existencialismo, do progressivismo e da não-diretividade.

Observa-se, também, segundo os autores, a predominância dos princípios tecnicistas. A própria apresentação dos programas refletia a influência da tendência

tecnicista, ou seja, verificava-se a seguinte seqüência: objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e bibliografia.

Da mesma forma, o conteúdo constante nos manuais de currículo escritos por autores brasileiros como Sperb e Traldi (apud Moreira, 1997) refletem as influências de Dewey e Taba.

Os principais temas dos dois manuais apontam, segundo Moreira (1997), para um interesse em controle técnico, pelo fato de ambos enfatizarem objetivos, planejamento e organização do currículo. Traldi (apud Moreira, 1997) propõe currículos centrados em áreas de conhecimento, enfatizando o processo de aquisição ao invés do conhecimento em si mesmo. No nível de modelo de organização curricular, portanto, ainda segundo Macdonald (apud Moreira, 1997), tanto Traldi como Sperb podem ser associados a um interesse em compreensão.

Para Moreira (1997, p. 144), o mesmo tipo de interesse pode ser observado:

- a) quando o professor é visto como líder do processo ensino-aprendizagem do que como autoridade;
- b) na concepção de conhecimento como instrumento para a melhoria individual e social;
- c) na importância atribuída ao pensamento reflexivo: não apenas os líderes, mas também os seguidores devem aprender a pensar;
- d) na ênfase na resolução de problemas, criatividade, espírito científico e cooperação;
- e) na preocupação com um planejamento científico do currículo e com a construção de um ambiente escolar democrático”.

Todos esses princípios, de acordo com Moreira (1997) refletem a influência de autores progressivistas, como Dewey e Kilpatrick, por exemplo, e apontam para um interesse em compreensão.

Ainda, corrobora Moreira (1997), tanto Traldi como Sperb foram influenciadas por autores tecnicistas e behavioristas. Sperb concebe educação como um processo de

mudança comportamental, enquanto que Traldi fundamenta-se na concepção de currículo humanista. Traldi destaca a importância dos valores do crescimento individual, quando comenta que “é uma visão ampla, de ordem sistêmica, em que há um todo integrado para oferecer conjuntos integrados de oportunidades que permitam aos educandos atingirem amplos fins e objetivos específicos” (1977a, p.50).

Pode-se dizer que os livros-textos das duas autoras brasileiras confirmam a tese de que a transferência de teorias tecnicistas americanas para o Brasil envolveu adaptação e interação com as tendências curriculares previamente influentes no país.

Uma vez expostos os fundamentos básicos a respeito das origens e do desenvolvimento do currículo e programas no Brasil, vale demonstrar a relação dessa evolução com as condições internacionais, societárias e processuais, ou seja:

- Os primeiros momentos do campo curricular encontram-se evidentes nos anos vinte e trinta e podem ser entendidos, segundo Moreira (1997), à luz de: a) das tentativas de estabelecimento de uma nova ordem industrial no Brasil e dos conflitos e disputas ideológicas; b) do início da influência de idéias pedagógicas americanas e da forma como essas idéias se combinaram com as idéias européias influentes no Brasil; e c) da forma como os pioneiros reinterpretaram e difundiram as idéias na base institucional do INEP e, até certo ponto, do PABAAE.
- As idéias progressivistas que fundamentaram o primeiro enfoque sistemático de questões curriculares eram, em geral, consistentes com as transformações econômicas, políticas e sociais depois de 1930. Segundo Moreira (1997), essas idéias se harmonizavam-se com os esforços para estabelecer uma tradição educacional moderna no país e para construir uma sociedade industrial também moderna. A ênfase em educação geral, aprendizagem

ativa, liberdade, democracia, espírito-científico, crescimento individual e cooperação adequava-se ao contexto liberal mais amplo e ao empenho dos setores modernos em derrotar as antigas oligarquias, democratizar e desenvolver o país.

- As idéias progressivistas continham, em seu interior, elementos tecnicistas bastante evidentes, principalmente, no tratamento dado pelo PABAEI aos problemas curriculares como nos primeiros manuais de currículo publicados no Brasil. A interação de condições internacionais, societárias e processuais contribuiu para o desenvolvimento desses elementos. Como consequência, a tendência tecnicista tornou-se predominante nos anos setenta. As possibilidades críticas, que também se encontravam presentes nas idéias progressivistas, foram vistas como subversivas após o golpe de 1964 e foram, gradualmente, eliminadas de cena.
- O desenvolvimento inicial da disciplina currículos e programas teve lugar em uma década de intensas transformações no país em decorrência: a) das mudanças ideológicas, políticas e econômicas da época, principalmente, as que se passaram após 1964; b) do aumento da influência de modelos e teorias americanas, particularmente daquelas associadas ao tecnicismo; e c) do modo como os princípios dessa tendência interagiram com os da tendência progressivista.
- O sistema educacional brasileiro foi reorganizado pelos militares: a preocupação com o ensino secundário, ensino profissionalizante, formação de professores e ensino superior refletiu uma estrutura ocupacional mais especializada. O trabalho pedagógico fragmentou-se para tornar o sistema educacional efetivo e produtivo. Como consequência os professores

começaram a usar técnicas e metodologias criadas pelos *experts*, simplificadas e transmitidas por supervisores (Arroyo, 1980).

- O campo do currículo foi introduzido nas faculdades de educação brasileiras como uma combinação de diferentes tendências, missões e interesses. No final da década de setenta, uma tendência crítica começou a configurar-se, tornando-se bastante influente durante toda a década de oitenta como será verificada na sequência deste trabalho.

Apresentam-se, apenas, os fundamentos que caracterizaram a década de oitenta, já que o detalhamento do assunto fica evidente no capítulo denominado o Ensino de Administração no Brasil.

4.2.1.5 A educação nos anos oitenta: a tendência crítica

Os anos oitenta, no Brasil, foram marcados por aprofundamento da crise econômica, inflação desenfreada, aumento da dívida externa, agravamento das desigualdades, recessão, desemprego, desvalorização dos salários, aumento da violência na cidade e no campo, deterioração dos serviços públicos, greves, corrupção, dentre outros eventos.

Paralelamente à crise econômica, segundo Silva (1988), e ao desgaste tanto da ditadura militar como do primeiro governo da Nova República, fica fortalecida a oposição política, recompondo-se o movimento das massas. Os trabalhadores urbanos e rurais organizaram-se em centrais e sindicatos, ao mesmo tempo que emergiram associações de moradores de bairros, associações de servidores públicos, associações de professores e especialistas em educação, centros acadêmicos, dentre outros.

De acordo com Gadotti (1987), diversos seminários e debates sobre os principais problemas da educação brasileira foram promovidos. Os educadores exilados pelos militares retornaram. Uma literatura pedagógica crítica floresceu com intensidade. O pensamento pedagógico desenvolveu-se e alcançou acentuada autonomia. A influência de Marx e Gramsci (apud Gadotti, 1987) aumentou consideravelmente, apesar dos princípios liberais dominantes nos discursos. Na prática pedagógica, porém, os efeitos não foram tão intensos, persistindo as características tradicionais.

A modificação do cenário educacional envolveu, após a vitória de diversos candidatos oposicionistas em 1982, a expressão concreta de uma política educacional alternativa. Ocorreram, segundo Cury (1985), as “reformas dos anos oitenta”. Dentre elas, o autor destaca as seguintes: as organizadas por Guiomar Namó de Mello na cidade de São Paulo, Neidson Rodrigues em Minas Gerais e Darci Ribeiro no estado do Rio de Janeiro.

Todavia, aconteceu no panorama educacional brasileiro dos anos oitenta a busca de uma orientação mais autônoma e a desvalorização dos modelos educacionais associados ao governo militar. O foco no discurso educacional europeu, mais que no americano, assim, como o aumento do número de pós-graduações realizadas no Brasil e o desenvolvimento de centros de excelência parecem representar tanto uma tentativa de definir uma tradição pedagógica mais autônoma, como uma reação contra a influência americana nos anos sessenta e setenta, quando o Brasil importou modelos educacionais americanos que contribuíram para a divisão do trabalho pedagógico e o surgimento de especialistas de educação, inclusive do supervisor e do curriculista.

Em síntese, a influência das condições internacionais na evolução do campo do currículo foi, no período já descrito, significativamente diferente da que se verificou

anteriormente. A influência de autores americanos diminuiu à medida que a de autores europeus aumentou. Por outro lado, a influência das condições societárias e processuais intensificou-se consideravelmente. Tanto as forças inter-relacionadas de redemocratização do país como a criação de espaços institucionais para discussões e propostas críticas constituíram-se em elementos cruciais na definição das principais tendências do campo contemporâneo do currículo e das respostas às questões curriculares levantadas (Gadotti, 1987).

Para finalizar, a pedagogia crítico-social dos conteúdos procura superar as principais falhas de outras tendências e orientações. A ênfase na metodologia, considerada como característica do movimento escolanovista, é rejeitada: a preocupação excessiva com o método é acusada de contribuir para a queda da qualidade da instrução. Os conteudistas propõem-se, então, a resgatar a importância dos conteúdos e a ressaltar a função básica da escola, que é, segundo Moreira (1997), a transmissão do conhecimento (Moreira, 1997).

Pode-se perceber nos currículos e nos programas, independente das correntes teóricas discutidas, anteriormente, um “mix” de características, ou seja, dependendo da situação, pode prevalecer mais características de uma determinada corrente de pensamento em detrimento de outra.

O que se pode dizer é que as idéias que fundamentam o construtivismo, como será verificado no capítulo seis, estão mais relacionadas ao progressivismo e tendência curricular crítica do que ao tecnicismo.

Também, a própria evolução do Ensino de Administração no Brasil, que será verificada na sequência deste trabalho, evidencia a passagem do tecnicismo para uma pedagogia mais crítica, ou seja, voltada para as transformações por que passam as organizações e a sociedade como para a formação de um sujeito-cidadão.

5 O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

O Ensino da Administração está cada vez mais sendo requerido, quando se observam fatores do tipo competitividade, qualidade e parcerias como pré-requisitos para o sucesso profissional e das organizações.

Partindo destas considerações, é que se torna relevante conhecer as experiências do ensino da Administração desenvolvidas nos Estados Unidos, na Europa e no Brasil. Isto porque o ensino da Administração, no Brasil, teve como parâmetro as filosofias dos currículos das escolas americanas.

5.1 O Ensino de Administração nos Estados Unidos

A educação superior em Administração tem uma história de mais de 100 anos nos Estados Unidos, berço do ensino desta Ciência. Na Marquette University, o Curso de Administração vem sendo ministrado há mais de 80 anos. Em 1988, 24% de todos os calouros escolheram esta área. Em 1993, formaram-se 250.000 mil Bacharéis em Administração.

As escolas de Administração e a formação em Administração continuam sendo uma parte importante do cenário universitário dos Estados Unidos. A Administração é uma das mais novas áreas de conhecimento. Nasceu do reconhecimento das especificidades das relações, no mercado, a partir do contexto econômico. Hoje incorpora conhecimentos de várias outras áreas como antropologia, psicologia e sociologia.

A tendência atual sugere a compatibilização de competitividade com cooperação em um mundo global.

Com o passar do tempo, desde o início do século, pode-se perceber que os velhos padrões que transmitiam um corpo comum de conhecimentos administrativos e muito específicos, transformaram-se no núcleo do currículo de quase todas escolas de Administração dos Estados Unidos e aparentemente de todo o mundo. Complexas exigências em contabilidade, economia, marketing, produção, finanças, comportamento organizacional, matemática e estratégia, entre outras áreas, foram consideradas básicas. Os velhos padrões estavam inibindo as escolas de satisfazerem as necessidades específicas dos estudantes que estavam se formando.

Dentro do contexto de mudança geral de padrões, os currículos foram alterados, já que nem todos os estudantes de Administração careciam necessariamente do mesmo currículo. Na verdade, o reconhecimento da necessidade de se preparar o profissional para um meio cada vez mais complexo é o ponto de partida dos padrões curriculares.

O conceito de meio é bastante amplo. Não se refere somente ao meio físico, mas também ao meio tecnológico, social, legal e internacional. Refere-se ao fato de que, nos Estados Unidos, os negócios estão sendo operados em um meio cada vez mais multi-cultural.

No 1º Encontro da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração - ANGRAD, realizado na FEA/USP, em 1991, o Prof. Thomas Bausch, ex-presidente da AACSB (American Assembly of Collegiate Schools Business) comentou que o comitê responsável tinha como fim específico de *"verificar se os estudantes das escolas de administração estavam sendo bem servidos de ciências humanas e se é apropriado, para as escolas de administração, recomendar uma estrutura liberal de conhecimentos para estudantes que estão ingressando nos cursos de administração"*.

O comitê responsável pelo estudo descobriu grande insatisfação quanto aos componentes das ciências humanas e quanto às diretrizes de nossas Universidades. Este relatório foi parte da corrente de pensamento que levou às mudanças de 60 por cento para os 50 por cento permitidos nos Cursos de Graduação em Administração.

O descontentamento era maior em relação à qualidade do que à quantidade da educação liberal. Além disso, quando o grupo examinou o caso das diretrizes, descobriu que a preocupação era com o fato de que as faculdades de Administração não estavam por demais envolvidas na educação global dos estudantes.

O comitê salientou que as características de uma boa educação liberal são desenvolvidas através de um currículo global, não somente fora de nossos cursos, mas dentro do currículo como um todo, incluindo os Cursos de Graduação em Administração. A ênfase maior estava no desenvolvimento das características intelectuais que marcarão a pessoa educada no final do século XX e início do século XXI.

Concluiu, então, que as características da mente são vitais. Podem e devem ser desenvolvidas em todos os cursos através do currículo, incluindo todos os Cursos de Graduação em Administração, ou seja:

- **Comunicação Interpessoal:** A capacidade de uso da comunicação escrita e oral foi efetivamente considerada importante por 98 por cento das faculdades de Administração;

- **Competência Contextual:** A capacidade de compreender o meio social, ambiental, econômico e cultural, no qual uma profissão será praticada é considerada importante por 75 por cento dos membros das faculdades de Administração;

- **Ética Profissional:** Conhecer e aplicar princípios éticos e conduta profissional é considerado importante em 80 por cento das faculdades pesquisadas;

- **Capacidade de Adaptação:** A capacidade de antecipação e de adaptação a mudanças na sociedade e na tecnologia foi valorizada por 75 por cento dos educadores na área de Administração;

- **Vida Acadêmica Ativa:** Vontade e capacidade de participar de atividades escolares e melhores práticas profissionais são consideradas importantes por 25 por cento das faculdades de Administração;

- **Motivação para Atualização Contínua:** Sessenta por cento dos questionados acredita que os formados em Administração deveriam ativamente procurar oportunidades para atualização contínua dos conhecimentos;

- **Competência Conceitual:** As faculdades de Administração consideram mais importante a compreensão dos fundamentos teóricos do que a competência técnica ou capacidade para resolver os problemas profissionais;

- **Capacidade de Integração:** A capacidade de integrar teoria e prática é considerada mais importante do que competência conceitual ou técnica.

Matérias tais como liderança, administração de crise, capacidade de negociação, comunicação e “meeting management” são ignoradas em grande parte. Entretanto, todos estes assuntos são importantes para o sucesso na administração. Não ministrá-los

eqüivale, provavelmente, a não ensinar argumentação e procedimentos em tribunal a um advogado.

O comitê, dessa forma, sugeriu uma abordagem-matriz, a saber:

DISCIPLINAS TRADICIONAIS

CONTABILIDADE

ECONOMIA

FINANÇAS

RECURSOS HUMANOS

MARKETING

PESQUISA OPERACIONAL

COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL, etc.

TÓPICOS EMERGENTES

ÉTICA ADMINISTRATIVA

GLOBALIZAÇÃO

MEIO AMBIENTE

ADMINISTRAÇÃO DA TECNOLOGIA

SISTEMAS DE INFORMAÇÃO

CONTROLE DA QUALIDADE TOTAL

EMPRESARIADO, etc

Por exemplo, quando o estudante estuda marketing deve sempre pensar em marketing dentro do contexto global, consciente das questões éticas, passando a entender como a função comercial utiliza a informação e a tecnologia de informação. Se um estudante pensa em desenho industrial, este deve pensar automaticamente nos países e culturas onde o produto será comercializado (global) e se será um produto seguro para o meio ambiente (ética). Quando se consideram os canais de informação e os níveis adequados de levantamento, espera-se que o estudante esteja considerando o

impacto do fluxo de informação. Naturalmente, todos estes tipos de preocupações começam a formar um tipo de cultura dirigida para a qualidade em função do mercado.

5.2 O Ensino de Administração na Europa

A preparação para as funções dirigentes que se fazia antes da II Guerra Mundial caracterizava-se pela concentração dos estudos em torno de uma disciplina, em geral de contabilidade e/ou por uma grande acumulação de conhecimentos técnicos. Era o que predominava nas faculdades de Ciências Econômicas Aplicadas da Alemanha, nas “Écoles de Commerce” franceses e nos “Technical Colleges” da Grã-Bretanha (Keinert, 1986).

A despeito do reconhecimento da utilidade desse tipo de estudo, pouco a pouco foi ficando evidente que, como preparação para as responsabilidades de direção, não eram melhores do que o estudo de direito ou de filosofia e letras ou de engenharia. Começava-se a perceber, então, que a competência do dirigente devia-se mais à formação do espírito do que ao domínio de técnicas.

De outro lado, havia forte resistência por parte dos dirigentes, tanto do setor público quanto do setor privado, a participar de cursos de aperfeiçoamento e, mesmo, a acreditar que a Universidade ou os institutos isolados pudessem vir a contribuir eficazmente para a formação de quadros para os escalões de decisão das empresas.

Essa situação começou a modificar-se a partir de 1946, quando uma sociedade multinacional instalou em Genebra um centro de aperfeiçoamento.

A seguir, criou-se o “Administrative Staff College”, em Henley, em 1948, considerado o protótipo para a instalação de centros de preparação para direção de Recherches et d’Études des Chefs d’Entreprises (CRC), em Jouy-en-Josas, os Badener

Unternehmergespräche, na Alemanha, o Studiecentrum Bedrijfsbeleid, na Holanda e outros similares nos países escandinavos.

As causas que facilitaram a rápida expansão destes centros, segundo Keinert (1986) foram:

“1. Em primeiro lugar, a própria guerra serviu como experiência valiosa e disseminadora para demonstrar a importância capital de questões de gestão. Ela ressaltou a necessidade da obtenção da cooperação construtiva de cada indivíduo e da qualidade da previsão e do planejamento para o sucesso das operações de usinas que deviam trabalhar com precisão militar. Ao lado disso, o cotidiano bélico proporcionou a obrigação de tomada de decisão por parte do cidadão comum, em escala não-usual.

2. Em segundo lugar, as consequências da guerra se fizeram sentir - e esse fenômeno foi bastante mais agudo na Alemanha - pelos efeitos mortíferos nos quadros médios das empresas, levando à promoção rápida dos mais jovens e à preocupação de como passar a experiência dos mais velhos de forma acelerada.

3. A defesa da iniciativa privada, como reação ao crescimento dos movimentos socialistas ou socializantes do pós-guerra, produziu uma conscientização da necessidade de melhoria da qualidade da gestão como forma mais adequada de posicionamento do que a simples promoção de slogans.

4. As grandes sociedades, sobretudo as multinacionais, iniciaram um processo de descentralização de operações. Nessa situação, impunha-se uma melhor e mais uniforme preparação dos dirigentes para assegurar a integração das atividades.

5. Finalmente, não se pode esquecer a importância das verbas do Plano Marshall, que contribuíram para que um grande número de missões de estudos empresariais fossem aos EUA, assim como proporcionaram condições para a instalação e o crescimento das atividades da Agência Européia de Produtividade e dos Centros Nacionais de Produtividade. Tais instituições são apontadas como importantes centros divulgadores e sensibilizadores dos industriais para questões relacionadas com a preparação de quadros.”

É de se notar, no entanto, que a concepção de base da ação de aperfeiçoamento destes centros patrocinados pela indústria era a de que seriam instrumentos de troca e de transferência de experiências entre dirigentes.

As Universidades, por seu turno, na época, ainda não haviam percebido a oportunidade de se engajar num ensino voltado para o atendimento das necessidades das empresas. Pelo contrário, algumas dentre elas viam com alguma dose de preconceito este engajamento. Não se havia instalado o espírito do “extension work” norte-americano nas instituições de ensino européias.

Um nome que se destaca neste momento é o de Gast Berger, diretor-geral do ensino superior, na França. Berger tinha a opinião de que o chefe de empresa deveria ser um filósofo em ação e, desta forma, sua preparação não poderia limitar-se às simples trocas de experiências, mas também a compreensão da evolução econômica, social e cultural do meio ambiente, como ainda o bom embasamento metodológico.

Dentro dessa perspectiva, foram criados os institutos de preparação para Administradores de empresas junto às principais Universidades francesas. Os objetivos a atingir, com estes institutos, eram os de oferecer aos diplomados por outras faculdades um ano de estudos integradores para uma visão de Administração de Empresas e, também, de oferecer ciclos de aperfeiçoamento para os dirigentes em exercício.

O impacto positivo desta iniciativa fez-se notar desde logo. Na Grã-Bretanha, na Espanha, na Suécia e na Bélgica, o modelo passou a ser utilizado, igualmente.

As dificuldades de sua implantação, porém, também não tardaram a aparecer. Embora houvesse bons economistas, sociólogos, psicólogos, juristas e matemáticos

disponíveis nas boas escolas, não se podia formar, prontamente, um quadro de professores pesquisadores dispostos e preparados especificamente para as tarefas que a realidade complexa das empresas impunha - tarefas tais como uma aproximação interdisciplinar dos enfoques de estudo, um forte preparo para a pesquisa empírica e capacitação para utilizar métodos pedagógicos ativos com público adulto.

Dentro desse panorama, que marca os anos que vão de 1955 a 1965, uma promoção destacou-se pela sua originalidade e eficácia. A Fundação Indústria Universidade, imaginada em 1955, na Bélgica, e instalada no ano seguinte, proporcionou uma nova modalidade de associação, ou seja, a dos poderes públicos, da indústria e da Universidade, para promover uma mudança dentro da instituição universitária, de modo a garantir um contínuo aperfeiçoamento do ensino e da pesquisa voltados para a formação de quadros superiores na empresa. Em vez de criar um novo centro, a Fundação encarregou-se de buscar fundos junto às indústrias, que passaram a ser investidos no recrutamento de pessoal científico com experiência empresarial e com capacidade para galgar simultaneamente os escalões da carreira universitária, dentro das normas existentes. Conjugado a isso, há todo um apoio institucional do governo, não só abrindo suas Universidades a essa experiência, como servindo de elo de ligação com organismos internacionais, através dos órgãos ministeriais.

A experiência pioneira não demorou a ser tomada como exemplo. No início dos anos 60, de fato, vários governos nacionais deram-se conta da importância da qualidade da gestão como um dado significativo no desenvolvimento econômico e dispuseram-se a contribuir financeiramente para a criação de entidades de mesmo tipo.

Foi com esse espírito que se criaram, na Suécia, a “Stockholm School of Economics” e o “Centro de Aperfeiçoamento de Ystaholm”, financiados pelo patronato sueco; na “Noruega, o Norwegian Council for Management” reuniu os

estabelecimentos de ensino, os empregadores e os poderes públicos, de uma forma muito próxima à da Fundação Belga. Na Grã-Bretanha, criaram-se, de um lado, como resposta a um apelo de doação de fundos por parte das empresas (que seriam complementados até o dobro com verbas governamentais), duas business schools inspiradas diretamente no modelo norte-americano; de outro, a Foundation for Management Education, responsável pela gestão dos fundos recolhidos, encarregou outros organismos existentes, como a National Economic Development Organization (NEDO), o Social Science Research Council e o British Institute of Management (BIM), dos estudos e pesquisas que, em outros países, eram diretamente realizados por organismos de política governamental.

Por fim, cabe destacar a entidade criada na França - a Fondation Nationale pour Enseignement de la Gestion des Entreprises. Essa instituição, reconhecidamente, foi determinante na evolução do ensino de gestão francês. Entre suas atividades podem ser destacadas a ajuda à pesquisa, à renovação de material pedagógico, à preparação dos formandos e ao estabelecimento de convênios para intercâmbio em nível internacional, além da manutenção de revistas periódicas de alto nível e da ajuda para edição de uma série de outras publicações de outros centros.

Com essa reconstituição têm-se as linhas gerais do ensino de gestão, tal como evoluiu na França, Bélgica, Grã-Bretanha e Suécia, e que foi seguido mais ou menos de perto pela Espanha e pelos demais países escandinavos. Holanda, Alemanha e Áustria seguem uma história própria, em paralelo ao que acontece nos países citados, assim como a Itália.

5.3 O Ensino da Administração no Brasil

Os Cursos de Graduação em Administração no Brasil têm uma história muito curta, principalmente se comparamos com os EUA, onde os primeiros cursos na área se iniciaram no final do século XIX, com a criação da Wharton School, em 1881. Em 1952, ano em que se iniciava o ensino de Administração no Brasil, os EUA já formavam em torno de 50 mil bacharéis, 4 mil mestres e 100 doutores, por ano, em Administração (Castro, 1981).

Couvre (1982) diz que a evolução de tais cursos se apresenta como uma faceta do desenvolvimento do espírito modernizante. É neste sentido, isto é, na mudança e desenvolvimento da formação social brasileira, que devemos buscar as condições e as motivações para a criação desses cursos. Para a autora, tais motivações estão relacionadas com o caráter de especialização e uso crescente da técnica, tornando imprescindível a necessidade de profissionais para as diferentes funções de controlar, analisar e planejar as atividades empresariais.

Segundo Martins (1989), o contexto para a formação do Administrador no Brasil começou a ganhar contornos mais claros na década de quarenta. A partir desse período, acentua-se a necessidade de mão-de-obra qualificada e, conseqüentemente, a profissionalização do Ensino de Administração. O autor comenta o desenvolvimento de uma sociedade, até então, basicamente, agrária que passava gradativamente a ter seu pólo dinâmico na industrialização, colocou como problema a formação de pessoal especializado para analisar e planificar as mudanças econômicas que estavam ocorrendo, assim como incentivar a criação de centros de investigação vinculados à análise de temas econômicos e administrativos.

Conforme esta visão, tratava-se de formar, a partir do sistema escolar, um Administrador profissional, apto para atender ao processo de industrialização. Tal processo foi se desenvolvendo de forma gradativa, desde a década de 30. Porém, ficou

acentuado no momento da regulamentação da profissão, ocorrida na metade dos anos sessenta, através da Lei nº 4.769, de 09 de setembro de 1965. Após esta Lei, o acesso ao mercado profissional seria privativo dos portadores de títulos expedidos pelo sistema universitário.

Portanto, tal ensino veio privilegiar a participação das grandes unidades produtivas, que passaram a constituir um elemento fundamental na economia do país, principalmente a partir de 1964.

Para Martins (1989), a grande preocupação com os assuntos econômicos tem seu marco em 1943. Neste ano, realizou-se, no Rio de Janeiro, o primeiro Congresso Brasileiro de Economia, onde se manifestava grande interesse pela industrialização do país, postulando-se iniciativas concretas por parte do Estado para motivar a pesquisa em assuntos econômicos. Porém, tais estudos vinham sendo realizados basicamente nos cursos de Direito na disciplina de economia, vista como "formação geral".

Somente em 1945, surgiram os primeiros resultados quanto à implantação desse ensino. Neste ano, Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde, encaminhou à Presidência da República um documento que propunha a criação de dois cursos universitários, o de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas. O documento afirmava que as atividades de direção e orientação, tanto nos negócios públicos como empresariais, atingiram um nível de maior complexidade, exigindo de seus Administradores e técnicos conhecimentos especializados. Isto permitiu que os cursos de economia passassem a ter um caráter de especialização, não mais de natureza genérica, como anteriormente.

A criação desses cursos assume um papel relevante, uma vez que passou a ampliar a organização escolar do país que, até então, se constituía apenas de engenheiros, médicos e advogados.

Neste sentido, é significativo considerar a importância do Manifesto dos "Pioneiros da Educação Nova" quando, ainda em 1932, abordavam a necessidade de outros cursos universitários, além dos já mencionados acima.

Couvre (1982) vem confirmar o pensamento dos autores já referidos, afirmando que o Ensino de Administração está relacionado ao processo de desenvolvimento do país. Salienta que sua criação intensificou-se, sobretudo, após a década de sessenta, com a expansão do ensino superior, no qual o Ensino de Administração está inserido.

Segundo à autora, este processo de desenvolvimento foi marcado por dois momentos históricos distintos. O primeiro, pelos governos de Getúlio Vargas, representativos do projeto "autônomo", de caráter nacionalista. O segundo, pelo governo de Juscelino Kubitschek, evidenciado pelo projeto de desenvolvimento associado, caracterizado pelo tipo de abertura econômica de caráter internacionalista. Este último apresentou-se como um ensaio do modelo de desenvolvimento adotado após 1964. Neste período, o processo de industrialização se acentuou, sobretudo devido à importação de tecnologia norte-americana.

O surto de ensino superior, e em especial o de Administração, é fruto da relação que existe, de forma orgânica, entre esta expansão e o tipo de desenvolvimento econômico adotado após 1964, calcado na tendência para a grande empresa. Neste contexto, tais empresas, equipadas com tecnologia complexa, com um crescente grau de burocratização, passam a requerer mão-de-obra de nível superior para lidar com esta realidade.

Para Martins (1989), o surgimento da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e a criação da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (USP) marcaram o ensino e a pesquisa de temas econômicos e administrativos no Brasil, contribuindo para o processo de desenvolvimento econômico do país.

Tais instituições ocuparam uma posição dominante no campo das instituições de ensino de Administração, assim como de referência do posterior desenvolvimento desses cursos.

É importante considerar que a idéia dos criadores destas instituições era de criar um novo tipo de intelectual dotado de uma formação técnica, capaz de revestir suas ações de conhecimentos especializadas como uma estratégia indispensável ao prosseguimento das transformações econômicas iniciadas em meados dos anos trinta.

Ainda para o autor, tratava-se de formar, a partir do sistema escolar, o “Administrador Profissional”. O mesmo afirma que este processo ficaria acentuado no momento da regulamentação da profissão ocorrida na metade dos anos sessenta - 1965 -, quando o acesso ao mercado profissional seria privativo dos portadores de títulos expedidos pelo sistema universitário.

A Fundação Getúlio Vargas (FGV) representa a primeira e mais importante instituição que desenvolveu o ensino de Administração. Sua origem remonta à criação do DASP, em 1938.

Este Órgão tinha como finalidade, estabelecer um padrão de eficiência no serviço público federal e criar canais mais democráticos para o recrutamento de Recursos Humanos para a administração pública, através de concursos de admissão.

A idéia da criação da nova Instituição foi bem acolhida pelo então presidente da República, Getúlio Vargas, que autorizou o DASP a promover a abertura de uma entidade voltada ao estudo de princípios e métodos da organização racional do trabalho, visando à preparação de pessoal qualificado para a Administração Pública e Privada. Surge, através do Decreto nº 6.933, próxima do pólo dominante dos campos do poder político e econômico.

Foi na Fundação Getúlio Vargas que surgiram os primeiros institutos de investigação sobre assuntos econômicos do país, com propósito de fornecer resultados para as atividades dos setores estatal e privado.

Segundo Martins (1989), a Fundação Getúlio Vargas tem apresentado um vínculo entre seus organizadores e o ensino universitário norte-americano, de onde proveio a inspiração para estruturá-lo em termos de fundação.

A criação da FGV ocorreu num momento em que o ensino superior brasileiro desloca-se de uma tendência européia para uma tendência norte-americana. Isto é evidente, uma vez que a FGV tomou como referência os cursos daquele país.

Segundo o autor, o objetivo da Fundação era formar especialistas para atender ao setor produtivo, e para tal inspirou-se em experiências norte-americanas. Em 1948, representantes desta Instituição visitaram vinte e cinco Universidades americanas que mantinham cursos de Administração Pública, com intuito de conhecer diferentes formas de organização. Isto favoreceu a realização de encontros entre representantes da Fundação Getúlio Vargas e professores norte-americanos quanto à criação de uma escola visando ao treinamento de especialistas em Administração Pública.

Fruto destas relações, em 1952, tivemos a criação da Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), pela Fundação Getúlio Vargas, com o apoio da ONU e da UNESCO para a manutenção inicial. O convênio com tais organismos internacionais previa a manutenção de professores estrangeiros na escola e bolsas de estudo para o aperfeiçoamento no exterior dos futuros docentes.

Martins (1989) afirma que, com a criação da EBAP no Rio de Janeiro, a Fundação Getúlio Vargas preocupou-se com a criação de uma escola destinada especificamente à preparação de Administradores de Empresa, vinculada ao mundo

empresarial, com o objetivo de formar especialistas em técnicas modernas de administração empresarial.

Esta situação permitiu, em 1954, a criação da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP). É importante considerar que a FGV escolheu esta cidade por ser considerada a capital econômica do país, "coração e cérebro da iniciativa privada", com intuito de atender às expectativas do empresariado. Para a implantação de tal escola, a Fundação Getúlio Vargas buscou apoio do governo federal, do Estado de São Paulo e da iniciativa privada.

Para iniciar as atividades nesta nova Instituição, a Fundação Getúlio Vargas firmou um acordo com a USAID (Desenvolvimento Internacional do Governo dos Estados Unidos). Neste convênio, o governo norte-americano se comprometia a manter junto a esta escola uma missão universitária de especialistas em Administração de Empresas, recrutados junto à Universidade Estadual de Michigan. Por outro lado, a Fundação Getúlio Vargas enviaria docentes para estudos de pós-graduação nos Estados Unidos, com intuito de preencher os quadros do corpo docente da EAESE. Tal convênio revela a influência do ensino de Administração norte-americano na realidade brasileira, evidenciado, sobretudo através dos currículos e bibliografias.

Segundo Martins (1989), a missão universitária norte-americana atuou nesta instituição até 1965, fornecendo uma forte estrutura acadêmica, permitindo-lhe ocupar uma posição dominante no funcionamento dos Cursos de Graduação em Administração na sociedade brasileira.

Para Schuch Júnior (1978), com a criação da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), surgiu o primeiro currículo especializado em Administração, tendo influenciado, de alguma forma, o movimento posterior nas instituições de ensino superior do país.

A partir da década de sessenta, conforme Martins (1989), a Fundação Getúlio Vargas passou a criar cursos de pós-graduação na área de Economia, Administração Pública e de Empresas. Em meados dessa década, iniciou a oferta regular dos cursos de mestrado.

Com a criação dos cursos de mestrado, a Fundação Getúlio Vargas passou a ser o centro formador de professores para outras instituições de ensino, no momento em que ocorreu uma enorme expansão dos Cursos de Graduação em Administração. Fruto dessa expansão, na metade da década de setenta, passou a ministrar um programa de doutorado nestas áreas.

Outra Instituição de muita relevância para o desenvolvimento do Ensino de Administração tem sido a Universidade de São Paulo (USP). Surgiu da articulação de políticos, intelectuais e jornalistas, vinculados ao jornal de São Paulo.

Para Martins (1989), foi em 1934 que surgiu a Universidade de São Paulo através da aglutinação de faculdades já existentes e da abertura de novos centros de ensino. Em 1946, é criada a Faculdade de Economia e Administração - FEA - que tinha por objetivo formar funcionários para os grandes estabelecimentos de administração pública e privada.

O fator que veio repercutir na criação da FEA tem sido principalmente o grande surto de industrialização, quando surgiram empresas movimentando altos capitais que exigiram, para sua direção, técnicas altamente especializadas.

Assim como a Fundação Getúlio Vargas, através da EBAP e da EAESP, assim também a Faculdade de Economia e Administração foi criada com um objetivo prático e bem definido, isto é, atender, através da preparação de recursos humanos, às demandas oriundas do acelerado crescimento econômico.

Martins (1989) afirma que foram os interesses públicos e privados que influenciaram na criação da FEA. Segundo o autor, o objetivo era de prestar colaboração às empresas privadas e a todos os órgãos do serviço público.

Desde o seu início, procurou criar relações principalmente com a administração Pública local. Estabeleceu contato com a Federação das Indústrias, com a Associação Comercial do Estado e com a iniciativa privada. Tais relações permitiram que o quadro de professores acumulasse, além de suas funções didáticas, um trabalho de assessoria junto a organismos privados e à administração estatal.

No interior da FEA, foram criados institutos que desempenharam um papel estratégico para sua articulação com o campo do poder econômico, na medida em que passou a prestar serviços a organismos públicos e privados.

É importante mencionar o Instituto de Administração, criado em 1946, que, juntamente com a FEA, foi, até 1966, muito importante na orientação de projetos e pesquisas para a administração pública e estatal.

Quanto à sua origem, a Faculdade de Economia e Administração, nos seus primeiros vinte anos, possuía apenas os cursos de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis, não oferecendo os Cursos de Graduação em Administração. Mesmo assim, ambos os cursos evidenciavam um conjunto de disciplinas que tratava de questões administrativas. O Instituto de Administração tinha por objetivo realizar pesquisas na área. Esta orientação permitiu o surgimento da Revista de Administração, através do Departamento de Serviço Público.

Somente no início dos anos sessenta, a Faculdade de Economia e Administração sofreu algumas alterações estruturais, dando origem ao Departamento de Administração, composto por disciplinas integradas aos cursos de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis. Segundo Martins (1989), nesta época, surgiram os primeiros

cursos de pós-graduação nesta Faculdade, inclusive em Administração, embora, ainda não existisse o curso de graduação. Isto só veio a ocorrer em 1963, quando passou a oferecer os cursos de Administração de Empresas e de Administração Pública.

É importante considerar que, enquanto a criação da EBAP e EAESP corresponderam a um momento histórico, em que o segundo governo de Vargas procurou conduzir uma política econômica, baseada na criação de empresas estatais e empresas privadas nacionais, retomando ao tema do nacionalismo, a criação do curso de Administração da FEA coincidiu com um momento em que a grande empresa estrangeira havia se consolidado no mercado interno nacional.

A partir de 1972, o Instituto de Administração foi reestruturado, não mais ligado a um grupo de disciplinas, mas ao Departamento de Administração. Seu principal objetivo tem sido o de prestar serviços a entidades públicas e privadas, realizando pesquisas e treinamento de pessoal. Segundo Martins (1989), os serviços prestados geraram um fundo de pesquisa, transformando-o num órgão captador de recursos no interior da FEA.

Observa-se também, que a criação e evolução dos Cursos de Graduação em Administração na sociedade brasileira, no seu primeiro momento, foram feitas no interior de Instituições Universitárias, fazendo parte de um complexo de ensino e pesquisa. Essas escolas transformaram-se em pólos de referência para a organização e funcionamento deste campo.

No final dos anos sessenta, a evolução dos Cursos de Graduação em Administração ocorreria, não mais vinculados a Instituições universitárias, mas as Faculdades Isoladas que proliferaram dentro do processo de expansão privatizada na sociedade brasileira.

Esta expansão, segundo Martins (1989), também está relacionada às transformações ocorridas no plano econômico.

A partir da década de sessenta, o estilo de desenvolvimento privilegiou as grandes unidades produtivas na economia do país. Ocorre o crescimento acentuado das grandes empresas, principalmente estrangeiras e estatais, permitindo a utilização crescente da técnica. Isso implicou diretamente na necessidade de profissionais com treinamento específico para executar diferentes funções internas das organizações. Em face desta situação, as grandes empresas passaram a adotar a profissionalização de seus quadros, tendo em vista o tamanho e complexidade das estruturas. Isso veio a constituir um espaço potencial para a utilização dos Administradores que passaram pelo sistema escolar.

Com as mudanças econômicas, um novo acontecimento acentuou a tendência à profissionalização do Administrador. A regulamentação dessa atividade ocorreu na metade da década de sessenta, pela Lei nº 4.769 de 09 de setembro de 1965. A presente Lei, no seu artigo 3, afirma que o exercício da profissão de Técnico em Administração é privativo dos Bacharéis em Administração Pública ou de Empresa, diplomados no Brasil, em cursos regulares de ensino superior, oficial, oficializado ou reconhecido, cujo currículo seja fixado pelo Conselho Federal de Educação, nos termos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação no Brasil. Isso veio ampliar um vasto campo de trabalho para a profissão de Administrador.

Segundo Schuch Júnior (1978), no ano seguinte à regulamentação da profissão, através do Parecer nº 307/66, aprovado em 08 de julho de 1966, o Conselho Federal de Educação fixou o primeiro currículo mínimo do curso de Administração. Ficava, assim, institucionalizadas, no Brasil, a profissão e a Formação de Técnico em Administração.

As diretrizes do parecer se inspiraram na análise das condições reais da Administração no país e nos postulados que emanavam da Lei e da doutrina fixada na experiência nacional e internacional.

Tal currículo procurou agrupar matérias de cultura geral, objetivando o conhecimento sistemático dos fatos e condições institucionais em que se insere o fenômeno administrativo; as instrumentais, oferecendo os modelos e técnicas, de natureza conceitual ou operacional e as de formação profissional.

Com a liberdade dada pelo currículo, as escolas poderão ministrar as matérias do currículo mínimo com diferentes dosagens de tempo e de acento quanto aos objetivos, assim como organizar cursos ou seminários de aplicação mais restrita ou especializada.

Tem-se de superar certa tendência atomística que decompõe o currículo em todos os elementos que poderá abranger, adicionados, depois, como matérias autônomas: é a tendência prevalecente ao longo da tradição educacional, a que se deve a excessiva densidade dos planos de estudo. Dentro dessa orientação, mais ou menos mecânica, torna-se impraticável a redução, salvo por processo igualmente mecânico que elimina, mutilando-o.

De acordo com o Parecer nº 307/66 do CFE, o currículo mínimo do curso de Administração, que habilita ao exercício da profissão de Técnico de Administração, foi constituído das seguintes matérias:

- **Matemática**
- **Estatística**
- **Contabilidade**
- **Teoria Econômica**
- **Economia Brasileira**
- **Psicologia Aplicada à Administração**
- **Sociologia Aplicada à Administração**
- **Instituições de Direito Público e Privado (incluindo Noções de Ética Administrativa)**
- **Legislação Social**
- **Legislação Tributária**
- **Teoria Geral da Administração**
- **Administração Financeira e Orçamento**
- **Administração de Pessoal**
- **Administração de Material**

Além deste elenco de matérias, tornou-se obrigatório o Direito Administrativo, ou Administração de Produção e Administração de Vendas, segundo a opção do aluno. Ainda, para obterem o diploma, os alunos tinham que realizar um estágio supervisionado de seis meses.

A partir dessa regulamentação, procurou-se instituir organismos que controlassem o exercício da profissão. Criavam-se os Conselhos Regionais.

Segundo Martins (1989), a função de tais organismos era fiscalizar o desempenho da profissão e expedir as carteiras profissionais. Só poderiam exercer a profissão aqueles registrados no Conselho Regional de Administração - CRA. Este organismo passaria a ter um forte controle sobre as condições de acesso à profissão.

Isso nos mostra que a regulamentação da profissão de Administrador, ao institucionalizar que o seu exercício seria privativo daqueles que possuíam o título de bacharel em Administração, contribuiria de forma acentuada para a expansão desses cursos.

Outro fator que contribuiu significativamente neste processo de profissionalização, segundo Souza (1980), foram as leis da Reforma do Ensino Superior. Estas leis estabeleceram claramente níveis de ensino tipicamente voltados às necessidades empresariais. Assim como permitiram o surgimento de Instituições privadas para que, juntamente com as Universidades, pudessem corresponder à grande demanda de ensino superior desde a década de cinqüenta.

A Lei nº 5.540, nos seus artigos 18 e 23, afirma que

“os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e a duração, a fim de corresponder às profissões reguladas em Lei: As Universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros cursos para atender às exigências de sua programação específica e fazer face à peculiaridade do mercado de trabalho regional”.

Segundo Castro (1981), tais acontecimentos repercutiram significativamente, uma vez que, num intervalo de trinta anos, o ensino de Administração alcançou uma dimensão significativa na sociedade brasileira. Contando apenas com dois cursos em

1954, a EBAP e a EAESP, ambos mantidos pela Fundação Getúlio Vargas, passou-se para 31, em 1967, saltando para 177 cursos no ano de 1973 e 244 em 1978 e 354 em 1995.

Esta relação entre prática profissional e a obtenção de título específico impulsionou aqueles que aspiravam a ter acesso a funções econômico-administrativas, em órgãos públicos ou privados, a ingressar em centros de ensino que oferecessem tal habilitação.

Assim, também aqueles que já desenvolviam tais atividades no mercado profissional foram impulsionados a buscar o título universitário para obter promoções.

Neste contexto, um dos aspectos que merece ser destacado na expansão dos Cursos de Graduação em Administração é a considerável participação da rede privada neste processo, ocorrida a partir do final dos anos sessenta. No início da década de oitenta, o sistema particular era responsável por aproximadamente 79% dos alunos, ficando o sistema público com o restante. O mesmo ocorre nas demais áreas do conhecimento, onde a distribuição é de 61% para a rede privada.

Para Martins (1989), outro fator importante que envolve o ensino privado são os estabelecimentos isolados, isto é, instituições não-universitárias, que absorvem 63% de todos os alunos de Administração do país. Segundo o autor, se acrescentarmos a este número os estudantes dos estabelecimentos isolados, municipais e estaduais, pode-se verificar que no início da década de oitenta, cerca de 70% dos alunos de graduação em Administração encontram-se neste tipo de Instituição.

Ao contrário das primeiras escolas, que nasceram próximas aos campos do poder econômico e político, as novas escolas, de maneira geral, nasceram equidistantes das expectativas e dos grupos que ocupam posições dominantes naqueles campos. O aparecimento delas partiu da iniciativa de atores que atuavam no setor educacional,

aproveitando-se do momento em que o Estado pós-64 abriu um grande espaço para a iniciativa privada, visando a atender à crescente demanda de acesso ao ensino de 3º grau.

Martins (1989) diz que a abertura dos cursos apresentava-se vantajosa, uma vez que poderiam ser estruturadas sem muitos dispêndios financeiros. Tais cursos buscavam uma certa rentabilidade acadêmica, procurando adaptar suas práticas acadêmicas aos grandes centros que desfrutam de maior legitimidade. Observa-se uma relação assimétrica, em que as primeiras escolas de Administração têm, enquanto tendência, produzir para o setor público e privado uma elite administrativa vinculada aos pólos dominantes dos campos do poder político e econômico. Enquanto que, por outro lado, as novas instituições têm produzido os quadros médios para as burocracias públicas e privadas que, em função de sua complexidade, necessitam de pessoal para suas rotinas, isto é, um pessoal treinado para questões econômico-administrativas.

Outro fator, também fruto da expansão dos Cursos de Graduação em Administração na sociedade brasileira, é a concentração desse ensino em determinadas regiões. No início da década de oitenta, as regiões Sudeste e Sul respondiam por 80.722 alunos e 81% de todo o ensino de Administração do país. Estes dados indicam uma forte prevalência das regiões de maior concentração e diferenciação produtiva, onde se localizam as maiores oportunidades em termos de mercado de trabalho para esta profissão.

Quanto à influência norte-americana é um fato notório, uma vez que todo o sistema de ensino brasileiro, a partir da década de sessenta, adotou este sistema. Porém, é lamentável que não se tenha mantido atualizado e compatível com a realidade.

Souza (1980) afirma que o que ocorre no Brasil, como reflexo da fragilidade dos Cursos de Graduação em Administração, é que somente quando a demanda se

concretiza, o sistema educacional passa a providenciar a formação de mão-de-obra. A consequência dessa realidade leva as empresas que demandam esse tipo de profissional a importar ou treinar profissionais por falta de pessoal qualificado. Trata-se de um problema sério em que Universidades devem buscar soluções com intuito de aperfeiçoar tal ensino.

Segundo Silva (1971), as Universidades mais respeitadas nesse campo de conhecimento procuram formar Administradores para empresas do futuro e não para as empresas de hoje ou de ontem.

Por outro lado, Siqueira (1987) afirma que a preocupação não deve estar apenas voltada à preparação de profissionais para as empresas privadas. Segundo ele, no momento em que o Brasil se encaminha para uma sociedade democrática, parece oportuno defender a formação de um profissional capaz de atuar em outras formas organizacionais, tais como: associações de bairros, cooperativas, pequenas empresas e outros campos novos à espera de formas organizacionais inovadoras, além do seu tradicional campo nas empresas.

Assim, com a preocupação de melhorar a qualidade dos Cursos de Graduação em Administração, várias instituições somaram esforços na mesma direção. A ANGRAD - Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração e o CFA - Conselho Federal de Administração trabalharam conjuntamente para aprovação do novo currículo mínimo de Administração, aprovado em 1993.

As instituições envolvidas tinham claro que, antes de tudo, fazia-se indispensável partir-se da preliminar de que qualquer proposta de mudança curricular não implicaria em simples alteração de uma listagem de matérias, disciplinas e carga horária.

O currículo deve ser entendido dentro de sua dimensão mais ampla de desempenhos esperados, de desejado relacionamento com o meio a que serve, suas instituições, organizações, professores, alunos, empresas, devendo-se sobrepujar, mesmo, ao pragmatismo da própria escola, envolvendo-se com sua ideologia e filosofia de educação.

No caso específico da Administração, deve responder não somente às necessidades do mercado de trabalho, mas também mudar seu enfoque de solucionador de problemas, reprodutor das forças produtivas e das relações sociais, para promotor de novas relações produtivas e sociais.

Constitui-se em agente transformador capaz de ajustar-se com rapidez aos avanços das ciências e da tecnologia no estabelecimento de uma nova ordem.

A síntese de sua metodologia deve implicar numa integração dos conhecimentos parciais, num todo orgânico e lógico, podendo dar origem a um novo conhecimento ou novas formas de ação.

O impacto da tecnologia no desenvolvimento, por exemplo, está a requerer uma permanente atualização daquelas ações educacionais, ante às transformações que se sucedem, principalmente em nível das técnicas, das ciências, da organização e do controle do processo de trabalho.

É exatamente dentro desse quadro de considerações que a escola tem que construir suas propostas curriculares com elevado comprometimento metodológico com o permanente repensar do seu cotidiano.

Imperioso é que se consolide na ação educativa a convicção de que precisamos educar para o desconhecido, ante um mundo de complexidade crescente que se transforma rapidamente.

Antes que treinar e adestrar alunos, é indispensável iniciá-los na ultrapassagem das fronteiras do já conhecido.

É preciso perder o culto idolátrico de modelos consagrados de ensino, visto que não existe um caminho único para objetivos diferentes, e o meio e as demandas daqui quase que necessariamente não serão idênticas às de acolá.

Tudo isto está a indicar uma energética mudança de atitude ante a posição convencional de tratamento do chamado "currículo mínimo"...

As instituições devem convencer-se de que o currículo é apenas um instrumento a serviço da aprendizagem e não um fim em si mesmo.

Sua concepção há de ser a de um conjunto solidário de matérias suficientemente nucleares para atenderem, na sua fecundidade e segundo uma metodologia dinâmica, os objetivos gerais e específicos de determinado curso.

O Currículo Mínimo é a chamada matéria-prima a ser convenientemente trabalhada no currículo pleno de cada escola.

Toda uma liberdade criadora em torno daquelas matérias, entendidas como fontes exploratórias, constitui o princípio mais importante nessa mudança de atitude e implica em ter no currículo mínimo um parceiro indicativo e não uma "norma" limitativa e inibidora.

Significa dizer que o currículo mínimo constitui-se numa fonte onde a escola deve promover as mais diversas explorações, combinando livremente os seus elementos sob a forma de atividades ou disciplinas, no jogo situações concretas x conhecimentos.

Com a liberdade que sempre deteve e raramente exercitou, a escola pode ministrar as matérias do currículo com diferentes dosagens em função de seus objetivos, assim como, implicitamente associados a elas.

Nesse particular, tem sido freqüente a solicitação de se incluir no currículo mínimo questões que constituem muito mais temas às vezes até bastante oportunos, mas que não chegam a caracterizar matérias, no sentido mais orgânico que se empresta ao termo.

Cumpre, portanto, à escola, no exercício de competência que é sua, construir com esses elementos novos pontos de enfoque, ou mesmo novas disciplinas.

O problema essencial não é criar uma arquitetura curricular com uma lista de tópicos a serem atingidos, numa visão empobrecida, negativa, que, usualmente, tem limitado e inibido a autonomia e a criatividade da escola na formulação e implementação de sua proposta pedagógica.

O fundamental é a utilização na construção do currículo pleno, de uma metodologia que utilize o currículo mínimo como um instrumento que propicie desempenhos esperados e não como proposta acabada em si mesma.

Uma metodologia que enseje, no caso da Administração, por exemplo, a cada escola conferir organicidade ao estudo de todas as variáveis que interferem no fato administrativo, sejam elas políticas, sociais ou econômicas, em função de seus objetivos, sua história e herança e em função das necessidades de sua clientela. Uma metodologia que enfatize uma sólida formação intelectual, que estimule o senso crítico e a mente analítica, pois, se há uma lógica e uma metodologia quase que imanente para as matérias tradicionais de um curso de Administração, o mesmo não se pode dizer para os demais aspectos hoje necessariamente envolvidos com a evolução da Administração.

Uma estrutura curricular, segundo este senso de organização, envolve um trabalho metodológico das matérias de cultura geral, instrumentais e as de formação profissional, despojado de fronteiras rígidas e conseqüente compartimentação estanque.

A incorporação de algumas características intelectuais indispensáveis a um moderno curso de Administração, tais como: comunicação interpessoal, ética profissional, capacidade de adaptação, são exigências dos dias de hoje.

Buscar, portanto, um currículo que atenda às necessidades do meio social e eventualmente aos projetos deste ou daquele segmento da sociedade significa imprimir a esse currículo, antes que uma arquitetura monolítica, uma construção que, sendo organicamente articulada, também seja permeável às demandas de entradas e reentradas, tanto de clientela, como de conteúdos que venham ao encontro das necessidades de um país em processo de definição como o nosso, ainda em busca de modelos institucionais que estejam mais próximos dos fatos, e por isto mesmo, mais aptos a fomentar-lhes a força criadora.

Tendo presente as considerações resultantes dos vários encontros promovidos pela ANGRAD e pelo CFA, chegou-se ao novo currículo mínimo do Curso de Administração. A Resolução nº 2, de 04 de outubro de 1993, *"Fixa os mínimos de conteúdos e duração do curso de Graduação em Administração."*

Art. 1º. - O currículo mínimo do Curso de Graduação em Administração, que habilita ao exercício da profissão de Administrador, será constituído das seguintes matérias:

FORMAÇÃO BÁSICA E INSTRUMENTAL

Economia

Direito

Matemática

Estatística

Contabilidade

Filosofia

Psicologia

Sociologia

Informática

Total : 720 h/a (24%)

FORMAÇÃO PROFISSIONAL*Teorias da Administração**Administração Mercadológica**Administração da Produção**Administração de Recursos Humanos**Administração Financeira e Orçamentária**Administração de Materiais e Patrimoniais**Administração de Sistemas de Informação**Organização, Sistemas e Métodos**Total: 1.020 h/a (34%)***DISCIPLINAS ELETIVAS E COMPLEMENTARES***Total: 960 h/a (32%)***ESTÁGIO SUPERVISIONADO***Total: 300 h/a (10%)*

Art. 2º. - O curso de Administração será ministrado no tempo útil de 3.000 horas-aula, fixando-se para sua integralização o mínimo de 04 e o máximo de 07 anos letivos. Aquele limite incluirá o tempo a ser dedicado ao objetivo de conhecimento da realidade brasileira de que trata o artigo 2 da Lei 8663, de 14 de junho de 1993, segundo critérios fixados pelas instituições. A prática de Educação Física, também obrigatória, terá carga horária adicional.

Art. 3º. - Além da habilitação geral prescrita em lei, as instituições poderão criar habilitações específicas, mediante intensificação de estudos correspondentes às matérias fixadas nesta Resolução e em outras que venham a ser indicadas para serem trabalhadas no currículo pleno.

Parágrafo Único - A habilitação geral constará do anverso do diploma e as habilitações específicas, não mais de duas de cada vez, serão designadas no verso, podendo assim o diplomado completar estudos para obtenção de novas habilitações.

Art. 4º - Os mínimos de conteúdo e duração, fixados nesta Resolução serão obrigatórios a partir de 1995, podendo, as instituições que tenham condições para tanto e assim desejarem, aplicá-los a partir de 1994.

Art. 5º - Na obtenção de graduação em Administração, por diplomados em outros cursos, caberá às escolas o estabelecimento de critérios flexíveis de aproveitamento de estudos obtidos pelo aluno em seu curso anterior, especialmente quanto aos programas de estudos e respectiva dosagem, obedecidas as normas legais (Súmula-2/92 CFE).

Parágrafo Único - A graduação obtida nos termos deste artigo deverá ser ministrada no tempo útil de 1.350 horas-aula.”

Dessa forma, o Curso de Administração deve buscar a construção de uma base técnico-científica que permita aos alunos desenvolverem um processo de autoquestionamento e aprendizado, de modo a torná-los capazes de absorver, processar e se adequar, por si mesmos, às necessidades e aos requerimentos das organizações do mundo moderno.

De acordo com essa filosofia, a educação é concebida como um instrumento que oferece ao indivíduo a oportunidade de construir a sua própria formação intelectual e profissional. Nessa linha, o curso caracteriza-se por uma orientação de permanente estímulo à imaginação e à criatividade dos alunos, procurando exercitar seu raciocínio analítico, inspirar sua capacidade de realização e desenvolver suas habilidades de expressão oral e escrita.

Ainda, mais do que em qualquer outra época, a gestão eficaz de recursos representa hoje em dia um grande desafio para a sociedade, uma verdadeira prioridade

nacional. Vivem-se tempos em que a busca de soluções adequadas para um desenvolvimento equilibrado, nos campos econômico e social, tem sido alvo de constantes e inadiáveis discussões, dentro de um ambiente de crescente complexidade e permanente mudança. Para enfrentar tal desafio, um importante papel é destinado ao ensino empresarial e às instituições de ensino superior, sejam elas Universidades ou Faculdades Isoladas.

5.3.1 Relevância da formação generalista especializado

A escala das transformações tecnológicas, a crescente interdependência da economia mundial, a dinâmica das mutações sociais, a aplicação de novos princípios de geopolítica, que tendem, cada vez mais, a quebrar os clássicos limites das fronteiras Norte-Sul e Leste-Oeste, constituem, para Torquato (1991), entre outros, parâmetros norteadores de um comportamento administrativo fundamentado na formação de generalistas especializados.

Para Torquato (1991), o Administrador para enfrentar um mundo com as características descritas anteriormente, deverá ter capacidade abrangente de análise, interpretação e correlação, ou seja, o planejador por excelência, com visão sistêmica para ler correta e adequadamente os cenários sociais, as turbulências políticas, econômicas, o ambiente de competição, as formas de mercado, as tendências culturais dos grupos, os nichos negociais e as possibilidades de integração das economias contemporâneas.

Até o limiar do ano 2000, segundo Torquato (1991, p. 133),

“eles se multiplicarão, inicialmente nas grandes corporações internacionais, passando seqüencialmente, para as grandes empresas nacionais e fixando-se até em empresas médias.

Exercerão suas funções assessorando as decisões do **top** diretivo, fornecendo as grandes linhas de ação, indicando os caminhos a serem seguidos, os meios, formas, processos e sistemas mais consentâneos com as realidades circunstanciais”.

Ainda para Torquato (1991), o generalista especializado

“vê o todo, procurando decidir, depois de medir as conseqüências, incorporando as informações ambientais e processando, analiticamente, os dados que capta. Internamente o generalista é capaz de vivenciar sentimentos de comunidade, pela pesquisa e procura dos anseios grupais. Dispõe de imenso tirocínio para cristalizar pontos essenciais, ver prioridades das situações com acuidade, dentro de um ordenamento lógico. É também exímio avaliador de desempenhos e potenciais dos recursos humanos.

Na mesma linha de raciocínio de que o profissional do futuro será muito mais um generalista especializado, Ruiz (1996) confirma esta posição em seu artigo publicado na Folha de São Paulo de 20 de maio de 1996, quando diz que “os cursos genéricos serão obrigatórios para formação”.

Rocha (apud Ruiz 1996, p. 20) também afirma que “o profissional mais habilitado para atuar em atividades de diferentes áreas vai substituir o especialista (...) . Para executar tal tarefa, exige-se deste profissional uma formação acadêmica mais generalista”.

Isto porque para Ruiz (1996, p. 20) “o diploma não é mais uma garantia de espaço no mercado de trabalho. (...) O ideal é que o estudante opte primeiro pelos cursos de nível universitário mais genéricos....”

Para Vanin (apud Ruiz, 1996), o ensino superior vai ter que ser reformulado, como é hoje nos Estados Unidos. “Lá, os cursos em nível de graduação são mais amplos. A especialização é feita no doutorado”.

Para concluir, Ruiz (1996, p. 20), em consonância com os argumentos apresentados por Torquato (1991), comenta ainda que “o mercado de trabalho vai pedir um cidadão do mundo. Um profissional viajado, que saiba se virar bem em Londres como em Cingapura, tenha fluência em pelo menos duas línguas e navegue na internet com desenvoltura”.

Deluiz (1996, p. 15-16) também confirma a questão quando menciona que “o trabalhador polivalente deve ser muito mais generalista do que especialista. Para desenvolver as novas funções, há exigências de competências de longo prazo que somente podem ser construídas sobre uma ampla base de formação geral”.

Neste sentido, para Deluiz (1996) o conjunto de competências posto em ação em uma situação concreta de trabalho constitui característica do que se chama de qualificação real.

Este conjunto de competências, para Deluiz (1996), amplia-se para além da **dimensão cognitiva**, das **competências intelectuais e técnicas** (capacidade de reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo de trabalho, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos), para as **competências organizacionais** ou **metódicas** (capacidade de auto-planejar-se, auto-organizar-se, estabelecer métodos próprios, gerenciar seu tempo e espaço de trabalho), as **competências comunicativas** (capacidade de expressão e comunicação com seu grupo, superiores hierárquicos ou subordinados, de cooperação, trabalho em equipe, diálogo, exercício da negociação e de comunicação interpessoal), **as competências sociais** (capacidade de utilizar todos os conhecimentos - obtidos através de fontes, meios e recursos diferenciados - nas diversas situações encontradas no mundo do trabalho, isto é, da capacidade de transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa), **as**

competências comportamentais (iniciativa, criatividade, vontade de aprender, abertura às mudanças, consciência da qualidade e das implicações éticas do seu trabalho. Neste sentido, ao conjunto das competências profissionais acrescem-se as competências políticas, que permitiriam aos indivíduos refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção (compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva, seus direitos e deveres).

Katz (1976, p. 61-65), por sua vez, discute as habilidades do Administrador, ou seja, as habilidades humanas, conceituais e técnicas.

“A habilidade humana é aquela qualidade de o executivo trabalhar eficientemente como integrante de um grupo e de realizar um esforço conjunto com os demais componentes da equipe que dirige. (...) A pessoa dotada de grande habilidade humana é cônica de suas próprias atitudes, opiniões e convicções acerca dos outros e de grupos de pessoas; é capaz de aquilatar a utilidade e as limitações de tais sentimentos. Ao aceitar a existência de opiniões, percepções e convicções que são diferentes das suas próprias, é suficientemente hábil para compreender o que os outros realmente querem dizer com palavras e atos. É igualmente hábil em comunicar aos demais dentro do modo de pensar dos outros, aquilo que pretende dizer com seu próprio modo de agir”. A habilidade conceitual compreende a habilidade de considerar a empresa como um todo; inclui o reconhecimento de como as diversas funções numa organização dependem uma da outra e de que modo as mudanças em qualquer uma das partes afeta as demais. (...) Ao reconhecer tais relacionamentos e tomar conhecimento dos elementos importantes em cada situação, o Administrador deve, então, ter condições de agir de maneira a promover o bem-estar geral de toda organização. Por conseguinte, o êxito de qualquer decisão depende da habilidade conceitual das pessoas que tomam tal decisão e daqueles que executam. (...) A habilidade técnica subentende compreensão e proficiências num determinado tipo de atividade, especialmente naquela que envolve métodos, processos e procedimentos ou técnicas. (...) A habilitação técnica compreende conhecimento especializado, aptidão analítica dentro da especialidade e facticidade no uso dos instrumentos e técnicas de cada matéria...

A partir dos fundamentos apresentados, até então, fica evidente que a formação generalista especializado é uma proposta de educação que melhor se adequa à

capacitação de recursos humanos num contexto de transformação da organização do trabalho.

Isto porque o generalista especializado não é aquele que sabe de tudo um pouco, mas sim é aquele que possui uma forte especialidade sem desconhecer as implicações do que faz para toda a organização de forma interconectada. O conjunto de competências discutidas por Deluiz (1996), as características apresentadas por Torquato (1991) e por Ruiz (1996), e as habilidades conceituais, humanas e técnicas propostas por Katz (1976) consolidam o perfil generalista especializado como o profissional com visão global, dentre outros aspectos.

Neves (1994, p. 22) reforça a questão ao afirmar que

“quando se fala em generalistas, está-se querendo referir à visão de mundo que pessoas podem ter. Na verdade, quer-se alguém capaz de enxergar a mais de um palmo do nariz, isto é, alguém que ao executar sua função tenha em vista não apenas os resultados imediatos de sua ação, mas qual impacto que ela terá para a empresa como um todo. Daí a necessidade de se conhecer outras áreas da empresa, saber como funcionam, e em que medida interferem ou podem sofrer interferência de um determinado departamento....”

Ainda para Deluiz (1996), a formação generalista especializado como vem sendo discutida, aproxima-se do conceito de politecnia, onde o Administrador não apenas domina diferentes técnicas, equipamentos e métodos, mas conhece a origem destas técnicas, os princípios científicos e técnicos que embasam os processos produtivos, apreende as implicações do seu trabalho para toda a organização, seu conteúdo ético, compreendendo não só **o como fazer**, mas **o por que fazer**. Neste caso, a autonomia do trabalhador e sua participação no processo são enfatizados.

Já o especialista limita-se a desempenhar uma função sem se preocupar com as implicações do que faz com o todo interconectado. O especialista tende a apresentar visão fragmentada do que faz em decorrência da segmentação do trabalho, como discutido por Kanter (apud Morgan, 1996).

De acordo com o relatório da Comissão de Especialistas de Administração da SESu/MEC de 1994, fica evidente a necessidade de mudança da postura dos Cursos de Graduação em Administração, no sentido de colocar, no mercado, cidadãos mais capazes (generalistas especializados) para enfrentar os novos desafios exigidos pelo mesmo.

Os indicadores da mudança paradigmática tornam-se necessários, quando pensa-se na formação generalista especializado, pelo que já foi mencionado e ainda quando leva-se em conta os seguintes aspectos: a) a preocupação com a ecologia; b) a utilização, socialmente correta, dos recursos naturais; c) a distribuição, econômica e politicamente correta, dos benefícios sociais: emprego, renda, poupança; d) os rumos mais pragmáticos da política sindical; e) a inequívoca participação da tecnologia de ponta no processo produtivo; f) a desconfiguração de antigos valores geo-políticos; g) a divisão do mundo em blocos comerciais; h) o fenômeno internacional da imposição da qualidade total.

Além do que foi exposto, vale ressaltar a pesquisa desenvolvida pelo Conselho Federal de Administração - **CFA**, de caráter nacional, denominada “Perfil, Formação e Oportunidades de Trabalho do Administrador Profissional (1999)”, com vistas, principalmente, a identificar quais posturas, habilidades e valores os Profissionais de Administração consideravam preponderantes para a formação do seu Perfil Profissional.

A relação dos atributos, apresentada em ordem de importância definida pelos próprios pesquisados, em termos percentuais, evidencia um fato significativo: as Universidades estão, provavelmente, mais preocupadas com a formação do técnico do que com a formação do cidadão.

A relação de posturas, habilidades e valores que os Formados em Administração julgam importantes para a constituição do perfil profissional proposto são:

- * **Responsabilidade;**
- * **Liderança;**
- * **Iniciativa;**
- * **Capacidade de Trabalhar em Equipe;**
- * **Tomada de decisões;**
- * **Criatividade;**
- * **Comunicação Pessoal;**
- * **Honestidade;**
- * **Auto-confiança;**
- * **Planejamento;**
- * **Motivação Pessoal;**
- * **Espírito Inovador;**
- * **Negociação;**
- * **Relacionamento Interpessoal;**
- * **Capacidade de Assumir Riscos;**
- * **Convivência com Pressões;**
- * **Estabilidade Emocional;**
- * **Aparência;**

- * **Visão Generalista;**
- * **Audácia;**
- * **Pontualidade;**
- * **Administração de Conflitos;**
- * **Sentimento de Prioridade;**
- * **Operacionalização de Idéias;**
- * **Administração do Tempo;**
- * **Ambição;**
- * **Delegação;**
- * **Capacidade de Síntese;**
- * **Adaptabilidade;**
- * **Intuição;**
- * **Exercício do Poder.**

A análise, ainda que preliminar, da Relação de Atributos, demonstra que embora os Administradores persigam Objetivos de Mercado, ainda assim, há uma inequívoca vocação para o Comando e para a Coordenação das ações mais significativas das empresas, expressas pelos atributos mais votados na pesquisa:

- * **Responsabilidade;**
- * **Liderança;**
- * **Iniciativa;**
- * **Capacidade de Trabalhar em Equipe;**
- * **Tomada de Decisões.**

Ainda, pode-se citar o perfil e as habilidades definidas pela Comissão do Exame Nacional de Cursos de Administração da SEDIAE/MEC (1996), como forma de consolidar-se a preocupação da formação generalista especializado. O perfil delineado pela Comissão foi o seguinte:

- internalização de valores de responsabilidade social, justiça, ética profissional;
- formação humanística e visão global que o habilite a compreender o meio social, político, econômico e cultural no qual está inserido e a tomar decisões em um mundo diversificado e interdependente;
- formação técnica e científica para atuar na administração das organizações e desenvolver atividades específicas da prática profissional;
- competência para empreender ações, analisando criticamente as organizações, antecipando e promovendo suas transformações;
- capacidade de atuar de forma interdisciplinar;
- capacidade de compreensão da necessidade do contínuo aperfeiçoamento profissional e do desenvolvimento da autoconfiança.

De acordo com o perfil definido acima, o Exame de Administração procurou verificar as seguintes habilidades:

- comunicação interpessoal e de expressão correta dos documentos técnicos e específicos e na interpretação da realidade ;

- raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores, formulações matemáticas para estabelecer relações formais e causais entre fenômenos e para expressar-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- compreensão do todo administrativo, de modo integrado, sistêmico estratégico e suas relações com o ambiente externo;
- capacidade de propor modelos de gestão inovadores;
- capacidade de resolver situações com flexibilidade e adaptabilidade diante de problemas detectados;
- capacidade de ordenar atividades e programas, de decidir entre alternativas, de identificar e dimensionar riscos;
- capacidade de selecionar as estratégias adequadas de ação, visando atender a interesse interpessoais e institucionais;
- capacidade de selecionar procedimentos que privilegiem formas interativas de atuação em prol de objetivos comuns.

Para tanto, os Cursos de Graduação em Administração não poderão mais adotar práticas pedagógicas que tolham a criatividade e a inovação atreladas ao tecnicismo, por si só. Dessa forma, torna-se necessária a implementação de Projetos Pedagógicos que contribuam para a consolidação da formação do sujeito-cidadão e não mais do profissional operacional e reativo.

Por esta razão, a proposta metodológica discutida no capítulo seis está centrada nos pressupostos do construtivismo, ou seja, na existência de múltiplas perspectivas

para se compreender o processo de formação. Os construtivistas subscrevem as teses relativistas, ou seja, descartam qualquer possibilidade de objetividade no conhecimento. O pesquisador que segue esta lógica desconsidera outras perspectivas possíveis.

6 PROJETO PEDAGÓGICO PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: uma proposta metodológica

Neste capítulo, apresentam-se as fases contempladas na metodologia proposta para revisão, análise e implementação do Projeto Pedagógico para o Curso de Graduação em Administração.

A presente proposta não pode ser vista como um produto acabado, já que por meio do referencial que embasa a proposta metodológica, os dirigentes dos Cursos de Graduação em Administração, consideradas as particularidades regionais e culturais, poderão realizar diferentes combinações entre as fases e dentro das fases.

Tem-se consciência de que as fases descritas na proposta metodológica para a revisão, análise e implementação de Projeto Pedagógico para o Curso de Graduação em Administração, contribuirão para o aperfeiçoamento contínuo, visando ao acompanhamento das transformações por que passam a sociedade e as organizações, bem como para motivar a formação de um sujeito-cidadão.

Desta forma, para facilitar o entendimento das fases contempladas na proposta metodológica, apresentam-se, num primeiro momento, algumas considerações iniciais sobre o sistema educacional brasileiro, as oportunidades conferidas pela LDB e os tópicos que fundamentam a proposta de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Administração, organizados por Andrade & Amboni (1998) como integrantes da Comissão de Especialistas de Ensino de Administração da SESu/MEC.

Em segundo lugar, verificam-se as fases/etapas contempladas na proposta metodológica para revisão, análise e implementação de Projeto Pedagógico para o Curso de Graduação em Administração.

6.1 Considerações Iniciais

O sistema educacional brasileiro passou e vem passando por grandes mudanças, principalmente, nos últimos cinco anos, devido à política expansionista adotada pelo atual governo. Todo o esforço visa a um incremento do contingente de pessoas com mais acesso à educação, bem como para melhorar os níveis de qualidade no ensino desenvolvido em nosso país.

Entendendo este processo como uma oportunidade e não como uma ameaça, o Curso de Graduação em Administração não pode ficar na “zona de conforto” e atrelado aos padrões burocráticos.

Isto porque outros Cursos de Graduação em Administração estão entendendo este momento como uma oportunidade por meio da revisão, análise e implementação de Projeto Pedagógico que venha assegurar melhores níveis de qualidade, de legitimidade e de competitividade.

A conscientização sobre esse novo cenário e a adaptação a ele são fundamentais para os Cursos de Graduação em Administração alcançarem seus objetivos, sob pena de não sobreviverem. Já se faz presente a demanda de novas estruturas por novos procedimentos administrativos e por novas lideranças, dotadas dos requisitos da era da informação.

É provável também ser esta uma das poucas oportunidades oferecidas pela parcela substancial de cursos de se remodelarem para sobreviver numa sociedade em constante transformação.

A partir destas constatações, o gestor do Curso de Graduação em Administração deverá estar disposto para identificar alternativas de ensino para criar atrativos para o curso, independente da IMAGEM consolidada ou não que possui, como forma de criar diferenciais competitivos em relação ao mercado.

Por esta razão, o gestor do Curso de Graduação em Administração deverá revisar, analisar e implementar um Projeto Pedagógico com diferenciais competitivos para dar alternativas para as pessoas poderem escolher e definir um

projeto de vida e de formação profissional, visando atender às expectativas dos públicos internos e externos.

Uma vez expostas estas notas introdutórias, vale ressaltar os fundamentos básicos que sustentam a LDB, com o intuito de demonstrar as oportunidades oferecidas pela mesma. Demonstra-se, também, os fundamentos básicos da Proposta de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Administração.

Na seqüência, apresentam-se as etapas/fases para revisão, análise e implementação do Projeto Pedagógico para o Curso de Graduação em Administração, por meio do currículo do curso, já que o mesmo representa o instrumento principal de veiculação do saber, tomado numa concepção ampla - como tudo o que acontece no curso e que afeta direta ou indiretamente o processo de transmissão, apropriação e ampliação do conhecimento deve ser considerado como fonte de reflexão, análise e redefinição do Projeto Pedagógico.

Além do currículo do curso, bem como da sua historicidade, tem-se claro que a revisão, análise e implementação de Projeto Pedagógico requerem a verificação,

por exemplo, da adequação ou não do corpo docente, dos aspectos legais e estruturais como de mercado.

6.2 As oportunidades oferecidas pela LDB para as Instituições de Ensino

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que tange ao ensino em geral e ao ensino superior em especial, procura assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, para atender à crescente heterogeneidade da formação prévia e às expectativas de todos os interessados neste nível de ensino. A Nova LDB **ressalta a necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos**, dificultando o acompanhamento das tendências contemporâneas para que os cursos possam colocar no mercado profissionais com boa formação, ao nível de graduação, como uma **etapa inicial da formação continuada** (Motta, 1997; Souza, Silva, 2000).

Segundo o Parecer nº 776/97 do CNE “as diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área de conhecimento, campo do saber ou profissão, visando desenvolver no estudante a capacidade de aprender a aprender, a fim de que o futuro graduado periodicamente venha a **atualizar-se através da educação continuada**; devem pautar-se pela **qualidade de formação a ser oferecida e também pela tendência internacionalmente** registrada quanto da formação a ser oferecida e também **quanto ao tempo** de permanência na graduação, que não é de sua ampliação – sendo em alguns casos o de sua redução; devem promover formas de aprendizagem que contribuam para reduzir a evasão, como

mediante **sistemas de módulos**; devem induzir a implementação de **programas de iniciação científica** nos quais o aluno desenvolva sua criatividade e análise crítica; devem incluir dimensões **éticas e humanísticas**, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania”.

Os Cursos de Graduação em Administração devem, assim, abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimentos e informações, passando a orientar-se, de um lado, para formar sólidas competências na medida deste nível de ensino e, por outro, na medida da **educação permanente**, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições do exercício profissional.

6.3 Proposta de diretrizes curriculares para os Cursos de Graduação em Administração

Para facilitar o entendimento das fases que contemplam a proposta metodológica para revisão, análise e implementação do Projeto Pedagógico para o Curso de Graduação em Administração, apresentam-se, de modo resumido, os principais fundamentos concernentes a cada tópico elaborados e organizados por Andrade & Amboni (1998) pertinentes à Proposta de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Administração.

- **Perfil, competências e habilidades básicas**

A formação do generalista especializado é uma proposta de educação que melhor se adequa à capacitação de recursos humanos num contexto de transformação da organização do trabalho.

Isto porque o generalista especializado não é aquele que sabe de tudo um pouco, mas sim é aquele que possui uma forte especialidade sem desconhecer as implicações do que faz para toda a organização de forma interconectada. Quando se fala em generalistas, está-se querendo referir à visão de mundo que pessoas podem ter. Na verdade, quer-se alguém capaz de enxergar a mais de um palmo do nariz, isto é, alguém que ao executar sua função tenha em vista não apenas os resultados imediatos de sua ação, mas qual o impacto que ela terá para a empresa como um todo. Daí a necessidade de se conhecer outras áreas da empresa, saber como funcionam, e em que medida interferem ou podem sofrer interferência de um determinado departamento.

O Administrador não apenas domina diferentes técnicas, equipamentos e métodos, mas conhece a origem destas técnicas, os princípios científicos e técnicos que embasam os processos produtivos, apreende as implicações do seu trabalho para toda a organização, seu conteúdo ético, compreendendo não só **o como fazer**, mas **o por que fazer**. Neste caso, a autonomia do trabalhador e sua participação no processo são enfatizados.

Para consolidar tal perfil, os Cursos de Graduação em Administração deverão desenvolver competências e habilidades. Por competências entende-se o conjunto de atribuições/atividades conferidas para uma determinada ocupação/cargo. Já as habilidades demonstram as capacidades necessárias que o futuro profissional da administração deverá possuir para desenvolver as atividades.

- **Campos e/ou áreas de conhecimento**

Com o intuito de consolidar o perfil como habilidades e competências, os Cursos de Graduação em Administração deverão contemplar em suas grades curriculares, matérias ou disciplinas pertencentes aos seguintes campos e/ou áreas de conhecimento, tanto os de formação básica como os profissionais (50%) e complementares (50%).

**CAMPO 01 - ESTUDOS HUMANOS, COMUNICATIVOS, SIMBÓLICOS,
ARTÍSTICOS, DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA E SUAS
TECNOLOGIAS**

Compreende estudos filosóficos, antropológicos, psicológicos e éticos, políticos, sociais, comportamentais, de cultura geral e conhecimentos conexos. Inclui estudos de linguagem, tecnologia de comunicação/informação e de investigação científica, tanto de natureza quantitativa quanto qualitativa. Ao estudar este campo de conhecimento, o aluno deverá ser capaz de compreender e usar os sistemas simbólicos das mais variadas linguagens; confrontar opiniões e pontos de vista; analisar e interpretar textos e resultados de pesquisa científica e empresarial, assim como suas inter-relações com as tecnologias.

CAMPO 02 – ESTUDOS ADMINISTRATIVOS, GERENCIAIS, ORGANIZACIONAIS, ESTRATÉGICOS E SUAS TECNOLOGIAS

Compreende estudos das Teorias de Administração e das Organizações e suas respectivas funções, dos fenômenos empresariais, gerenciais, organizacionais, estratégicos e ambientais; suas interrelações com realidade social objetivando uma visão crítica da validade de suas dimensões, bem como os aspectos legais e contábeis, objetivando a construção de competências e habilidades que permitam ao graduando compreender os métodos gerenciais como construções humanas; entender a relação entre o desenvolvimento das ciências naturais e o desenvolvimento tecnológico, bem como associar as várias tecnologias aos problemas administrativos, gerenciais, organizacionais e estratégicos.

CAMPO 03 – ESTUDOS ECONÔMICOS, FINANCEIROS, DE MERCADO, DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS E SUAS TECNOLOGIAS

Compreende estudos de fenômenos econômicos, financeiros e de mercado por meio de suas interrelações com a realidade nacional e internacional. O aluno deverá compreender a sociedade, sua formação e transformações numa perspectiva histórica para que possa compreender, contextualizar a utilidade e aplicabilidade dos conteúdos relativos a este campo de conhecimento frente às novas tecnologias. Isto porque a globalização vem redefinindo os fatores determinantes da competitividade, fazendo emergirem novas organizações de sucesso e tornando obsoletas as incapazes de se adaptar ao novo ambiente. Por exemplo, ao estudar Economia, o aluno deve compreender conceitos, procedimentos e estratégias econômicas e mercadológicas para

aplicá-los em situações diversas no contexto das ciências das tecnologias e das atividades cotidianas.

CAMPO 04 – ESTUDOS QUANTITATIVOS E SUAS TECNOLOGIAS

Compreende estudos de métodos quantitativos direcionados à resolução de problemas de tomada de decisão. Inclui estudos sobre o uso e o gerenciamento de recursos tecnológicos e do processo produtivo.

Por meio deste campo de conhecimento, o aluno deverá entender o impacto das tecnologias em sua vida pessoal, nos processos de produção e no desenvolvimento de conhecimento. Por exemplo, ao estudar Matemática, o aluno deve compreender conceitos, procedimentos e estratégias matemáticas para aplicá-las em situações diversas no contexto das ciências das tecnologias e das atividades cotidianas.

Vale ressaltar que o estágio supervisionado permeia todos os campos.

Além da base comum de conhecimentos, os Cursos de Graduação em Administração terão uma parte diversificada que poderá preencher até em 50% da carga horária total do curso e/ou habilitação. Esta parte diversificada será definida pelo curso a partir das características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia. Os próprios alunos também poderão escolher, sempre que possível, disciplinas de que gostem ou que tenham a ver com o seu futuro profissional. Qualquer que seja a parte diversificada, ela terá que ser organicamente integrada à base nacional – Campos de Conhecimentos – para que o currículo faça sentido. É essa parte diversificada que dará, em grande parte, uma IDENTIDADE a cada Curso de Administração. Os Cursos de

Graduação em Administração deverão formular Projetos Pedagógicos diferenciados para atender às necessidades vocacionais da região. Cada curso de graduação em Administração deverá ter a sua própria identidade. Projetos Pedagógicos não podem ser transpostos de um curso para outro. Eles precisam refletir os valores que os sustentam para manter a IDENTIDADE.

- **Habilitações/ênfases**

Os Cursos de Graduação em Administração poderão criar habilitações/ênfases relativas aos campos do Administrador para que o mesmo possa exercer suas atividades com mais profundidade para atender às necessidades de mercado e da sociedade. A habilitação/ênfase demonstrada no currículo do Curso de Administração NÃO REPRESENTA UM CURSO NOVO.

- **Estrutura curricular**

A estrutura curricular, entendida numa concepção mais ampla que extrapola a composição da grade curricular, envolve aspectos relacionados às características dos alunos, dos docentes, dos pressupostos filosóficos e ideológicos do curso, das experiências e práticas adotadas, dos programas desenvolvidos, da articulação entre teoria e prática, das linhas de pesquisa e de extensão, das infra-estruturas física e tecnológica, dos recursos disponíveis e da legislação que regulamenta os procedimentos no âmbito em que se pensa na implementação do currículo pleno.

Por esta razão, a prática da organização curricular, muitas vezes reduzida a simples arranjos intra-institucionais, em geral limitados à seleção das disciplinas e à disposição destas nas programações, em função de carga horária, programas, etc. - não é uma prática arbitrária ou mesmo neutra. Pelo contrário, a seleção e a organização das

disciplinas, atividades e demais componentes do currículo são de fundamental importância na determinação do tipo de ensino que se pretende oferecer, na medida em que os currículos expressam, em primeira instância, os princípios ou valores que se pretende legitimar com a prática educativa.

Para tanto, a seqüência horizontal e vertical dos conteúdos programáticos deve ser assegurada para fortalecer o processo cumulativo e não estanque dos diferentes campos de conhecimentos. O currículo deve assegurar a progressão dos alunos ao longo do curso, por blocos de matérias e/ou disciplinas distribuídas por módulos. A carga horária deverá ser de no mínimo 2.400 h/a de disciplinas e 300 h/a de estágio supervisionado, totalizando 2.700 h/a, em um período mínimo de 7 (sete) semestres e máximo de 14 (catorze) semestres.

- **Flexibilidade Curricular**

O modelo curricular deverá assegurar as condições de aplicabilidade, desde que seja garantida a flexibilidade das programações, o que implica, necessariamente, no inter-relacionamento e na integração entre as diferentes modalidades e/ou áreas de formação.

- **Atividades de estudo de integração com a prática profissional**

- a) Estágio supervisionado**

O estágio curricular do Curso de Administração de 300 horas, obrigatoriamente de campo, deverá ser realizado ao longo do curso.

- b) Pesquisa individual e coletiva**

Destina-se a incentivar vocações para as atividades de pesquisa científica ou tecnológica, contribuindo para uma melhor qualificação profissional.

c) Extensão

As atividades de extensão tem por objetivo despertar o interesse para a identificação e solução de problemas junto às comunidades.

d) Monitoria

O desenvolvimento de atividades de monitoria tem por objetivo propiciar ao aluno a oportunidade de desenvolver habilidades inerentes à carreira docente, bem como assegurar cooperação didática aos corpos docente e discente nas funções de ensino, pesquisa e extensão.

- **Prática Pedagógica**

A implementação da formação do profissional generalista especializado envolve a incorporação de uma nova pedagogia, fundamentada numa concepção mais crítica das relações existentes entre educação, sociedade e trabalho.

Compreender criticamente a educação implica em reconhecê-la como uma prática inscrita e determinada pela sociedade; implica ainda, entender que, embora condicionada, a educação pode contribuir para transformar as relações sociais, econômicas e políticas, na medida em que conseguir assegurar, a todos, um ensino de qualidade, comprometido com a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

A pedagogia que se inspira nessa concepção de educação, sem escamotear os condicionamentos de ordem política e econômica interessada em introduzir, no trabalho docente, elementos de mudanças que garantam a qualidade pretendida para o ensino, é coerente com esse pressuposto, e busca garantir, ao aluno, o acesso ao conhecimento socialmente acumulado. O processo de aquisição de conhecimento é aqui

compreendido como decorrência das trocas que o aluno estabelece na interação com o meio (natural, social e cultural), cabendo ao professor exercer a mediação desse processo e articular essas trocas, tendo em vista a assimilação crítica e ativa de conteúdos significativos, vivos e atualizados.

A compreensão acerca do processo de elaboração do conhecimento leva à superação da abordagem comportamentalista da aprendizagem. Conseqüentemente, os métodos de ensino passam a fundamentar-se nos princípios da psicologia cognitiva, que privilegia a atividade e iniciativa dos indivíduos. Os métodos utilizados, além de propiciar o diálogo, respeitar os interesses e os diferentes estágios do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, procuram favorecer a autonomia e a transferência de aprendizagem, visando, não apenas ao aprender a fazer, mas sobretudo, ao aprender a aprender.

A organização do trabalho escolar assume um caráter cooperativo e participativo, buscando assegurar, ao corpo docente, a autonomia e o controle de seu próprio processo de trabalho. Ao corpo técnico cabe, em interação com os professores, desempenhar o papel de catalisador e dinamizador dos processos necessários à implementação da proposta educativa.

A idéia de que uma formação sólida e abrangente provoca alteração qualitativa na compreensão da prática social e cria maiores possibilidades de intervenção na realidade que leva à conclusão de que a educação, mesmo determinada por fatores de ordem da economia, pode contribuir para a modificação das relações que permeiam o mundo do trabalho.

Na intenção de que se venha a estabelecer uma nova qualidade da Formação Profissional, a revisão crítica ora realizada fornece um quadro referencial das mudanças

de ordem pedagógica demandadas pela aplicação da proposta de formação generalista especializado nos Cursos de Graduação em Administração.

Desta forma, propõe-se uma abordagem que privilegie a sua dimensão crítica e criativa. O resgate da dimensão humana do trabalho é uma opção na medida em que possibilita a intervenção consciente no processo produtivo, fortalecendo o exercício da cidadania.

No âmbito dessa reflexão, importa considerar que os conteúdos de ensino, ainda que criteriosamente selecionados, precisam de tratamento metodológico adequado, a fim de garantir uma efetiva compreensão da realidade. Nesse sentido, torna-se necessário adotar procedimentos que visem à problematização dos assuntos tratados e à assimilação ativa de conhecimentos.

O conhecimento factual sobre um dado fenômeno, por exemplo, requer processos cognitivos mais simples. Todavia, se a intenção é preparar profissionais autônomos e criativos, o trabalho docente deve sempre privilegiar o desenvolvimento de processos cognitivos mais complexos - quanto mais o aluno for capaz de analisar, julgar e avaliar os diferentes fenômenos e processos, maior será sua competência e capacidade de criação.

O que conta nesta perspectiva é criar condições para o desenvolvimento das capacidades de abstração e reflexão sobre a atividade realizada. Assim, não basta que o aluno execute com exatidão uma atividade do domínio teórico ou um processo de trabalho. Ele só vai avançar, se for capaz de, conscientemente, justificar e explicar seu próprio procedimento.

Assim, as pessoas podem passar toda a vida repetindo tarefas práticas, demonstrar grande habilidade, sem revelar progressos significativos ou conhecimento, sem desenvolver a capacidade de análise das tarefas que realizam. O "afastamento"

vivenciado pelos indivíduos, no momento em que tentam explicar sua própria prática, propicia a abstração necessária à construção dos conhecimentos. Se, além disto, as primeiras explicações dadas transformam-se em conteúdos sobre os quais são formuladas novas explicações, num movimento em espiral, o processo de abstração pode atingir um nível de reflexionamento elevado, possibilitando um domínio cada vez mais amplo sobre a realidade.

Do ponto de vista da aprendizagem, isto significa a incrementação de processos visando ao aprender a aprender, isto é, ao desenvolvimento das estratégias de metacognição.

Metacognição envolve a orientação e a orquestração de várias atividades cognitivas necessárias para que a aprendizagem seja bem-sucedida. Implica que o indivíduo seja capaz de conhecer e de auto-regular o seu próprio funcionamento cognitivo com a finalidade de solucionar problemas. Em síntese, metacognição refere-se ao conhecimento sobre os nossos próprios processos de conhecer, num planejamento, predição e monitoração do próprio processo de aprender. Metacognição então requer que o aluno seja capaz de pensar sobre o seu próprio processo de aprender (Buruchovitch,1993).

- **Sistema de verificação do ensino-aprendizagem**

A verificação do ensino-aprendizagem pode ser efetuada sob duas condições, ou seja, por resultados (verificação somativa) e por processos (verificação formativa). A primeira tem por objetivo verificar o rendimento do aluno no final do semestre após a ministração dos assuntos relativos às diferentes disciplinas do curso, enquanto a segunda busca verificar o rendimento do aluno durante o processo, ou seja, no

transcorrer do semestre ou no momento em que o assunto está sendo lecionado, dependendo das práticas pedagógicas utilizadas pelo docente.

Ela deve levar o aluno a pensar, fazendo com que, na resposta, ele demonstre saber raciocinar, compreender e interpretar o problema proposto.

Os instrumentos de verificação do rendimento do aluno deverão ser eficazes e efetivos no sentido de propiciar o entusiasmo e a motivação para o exercício profissional, ao invés de se preocupar em colocar no mercado meros reprodutores de conhecimento que não tenham quaisquer compromissos com o curso e ainda com a sociedade.

- **Sistema de verificação do desempenho docente e discente**

Além da verificação do desempenho docente (quantitativa e qualitativamente), os Cursos devem possuir um sistema de acompanhamento do rendimento dos discentes ao longo dos mesmos com o intuito de descobrir as razões do baixo desempenho, ou seja, se o mesmo é decorrente do perfil do aluno ou do professor e do curso como um todo.

As informações supracitadas (notas introdutórias, LDB e os fundamentos básicos) que norteiam os tópicos relativos a Proposta de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Administração discutidos por Andrade & Amboni (1998) reforçam a posição, já manifestada, de que o curso não pode mais ficar atrelado aos padrões burocráticos mas, sim, estar em contínuo processo de aperfeiçoamento.

6.4 Proposta metodológica para revisão, análise e implantação do Projeto Pedagógico para o Curso de Graduação em Administração

As fases descritas, a seguir, delineiam a proposta metodológica para a revisão, análise e implantação do Projeto Pedagógico para os Cursos de Graduação em Administração. Não se trata de uma proposta acabada. A mesma deve ser vista como um referencial para favorecer a implementação de Projetos Pedagógicos que venham assegurar a busca de diferenciais competitivos para incrementar os níveis de eficiência, eficácia e de efetividade.

Nesta perspectiva, o Projeto Pedagógico não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova de

cumprimento de tarefas burocráticas. Ele deve ser construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo do curso.

As fases levadas em consideração são as seguintes:

Fase 1: sensibilização e pressupostos: a necessidade da mudança

Ýß

Fase 2: objetivos do Projeto Pedagógico

Ýß

Fase 3: resgate histórico do curso e do mercado

Ýß

Fase 4: realidade atual do curso e do mercado

Ýß

Fase 5: a busca da identidade própria - a questão do currículo

Ýß

Fase 6: checagem do currículo proposto em relação à realidade interna e externa

Ýß

Fase 7: implantação e monitoração

As fases que contemplam a proposta metodológica para a revisão, análise e implantação do Projeto Pedagógico para os Cursos de Graduação em Administração não podem ser vistas como estanques, ou sejam uma depende da outra. O que se quer dizer é que mesmo esboçada a última fase, pode-se chegar à conclusão da reconstrução de outras fases.

Fica evidente, então, a defesa dos pressupostos construtivistas, assim como os da pesquisa qualitativa nas etapas da metodologia proposta para revisão, análise e implementação do Projeto Pedagógico para o Curso de Graduação em Administração.

Além do mais, os pressupostos que embasam o construtivismo e a pesquisa qualitativa estão muito mais associados ao progressivismo do que ao tecnicismo, como discutido no capítulo quatro deste documento.

Desta forma, os construtivistas são particularmente afinados, segundo Mazzotti, Gewandsznajder (1998) com a perspectiva defendida por Schutz, ou seja, com uma das linhas da sociologia interpretativa que tem por objetivo estudar o comportamento social por meio dos significados manifestados pelos indivíduos. Seu objetivo, conforme Mazzotti, Gewandsznajder (1998, p.133) é “interpretar as ações dos indivíduos no mundo social e as maneiras pelas quais os indivíduos atribuem significado aos fenômenos sociais”.

Também, os construtivistas, segundo os autores, subscrevem as teses relativistas, ou seja, descartam qualquer possibilidade de objetividade no conhecimento. A idéia de objetividade supõe que existe apenas uma perspectiva verdadeira sobre um dado fenômeno. O pesquisador que segue esta lógica desconsidera outras perspectivas possíveis.

Em síntese, segundo Guba (apud Mazzotti, Gewandsznajder, 1998, p. 133-134) são os seguintes os pressupostos do construtivismo social:

“1. Uma ontologia relativista: se em qualquer investigação há muitas interpretações possíveis e não há processo fundacional que permita determinar a veracidade ou falsidade dessas interpretações, não há outra alternativa senão o relativismo. As realidades existem sob forma de múltiplas combinações mentais, locais e específicas, fundadas na experiência social de quem as formula.

2. epistemologia subjetivista: se as realidades existem apenas nas mentes dos sujeitos, a subjetividade é a única forma de fazer vir à luz as construções mantidas pelos indivíduos. Resultados são sempre criados pela interação pesquisador/pesquisado.

3. metodologia hermenêutica-dialética: as construções individuais são provocadas e refinadas através da hermenêutica e confrontadas dialeticamente, com o objetivo de gerar uma ou mais construções sobre as quais haja um significativo consenso entre os respondentes”

Pelo que foi demonstrado, fica mais uma vez evidente que as etapas contempladas na proposta metodológica não representam um produto acabado, como também não são estanques mas, sim, interdependentes. Uma fase depende da outra, fazendo com que as mesmas estejam em constante interação com o meio, visando ao seu aperfeiçoamento contínuo.

A busca do aperfeiçoamento contínuo, ou seja, do IR e do VIR, refletem os pressupostos básicos da pesquisa qualitativa, ou seja, da construção e da reconstrução permanente do projeto do curso, visando à sua eficiência, eficácia e efetividade.

Também, o pesquisador está muito mais preocupado com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto.

6.4.1 Fase 1 – Sensibilização e pressupostos: a necessidade da mudança

6.4.1.1 Sensibilização: a necessidade da mudança

Na Fase 1, os responsáveis pelo processo de revisão, análise e implementação de Projeto Pedagógico devem preparar os segmentos envolvidos, com o intuito de demonstrar para os mesmos a necessidade da mudança, ou seja, do curso estar sempre aprendendo e reaprendendo com as mudanças.

Na sensibilização, os responsáveis pelo processo, visando assegurar o sucesso da revisão, análise e implementação do Projeto Pedagógico, devem esclarecer conceitos para mostrar a importância e os reflexos da manutenção do estado estável, ou seja, se os envolvidos com o Curso de Administração não realizarem nenhuma mudança, o que pode acontecer com o mesmo?

Para tanto, os responsáveis pelo processo devem levar em conta, por exemplo, os fundamentos básicos discutidos por Schon (1971) a respeito do estado estável e instável associado aos modelos de homem argumentados por Ramos (1984), e os perfis de gestores discutidos por Hansburger (1992).

Por isso é que para Schon (1971) a mudança é inevitável. Parece que as estratégias de mudança das instituições têm passado necessariamente por "rebeldia" e "revoluções", forçando a perda do estado estável.

A questão que se torna crucial é: Qual a natureza do processo pelo qual as organizações, instituições e sociedade transformam-se a si mesmas?

O autor defende a idéia de que as organizações, governo, etc, devem se tornar "sistemas de aprendizagem", com controle descentralizado para se organizar não em torno de produtos, mas em torno de funções. O autor afirma que "nós devemos agir antes de conhecer a fim de que possamos aprender", necessitando para tal abandonarmos os modelos pragmáticos de conhecimento ajustados para períodos de relativa estabilidade, situação que não existe mais.

A leitura de Hirschmann (1979) indica que um novo modelo passaria pela revisão e reconceitualização dos conceitos sobre: interesses - individual e coletivo -, bem comum e valores.

Para o autor, ainda na idade média, o significado de interesse passou a ser a busca de vantagem pessoal, econômica e a idéia de substituir paixão por interesse, e interesse individual como sinônimo de interesse coletivo ficou tão em moda que se transformou em paradigma - *a maioria das ações humanas passou de repente a ser explicada pelo interesse próprio*.

Outra colocação feita por Hirschman (1979) é a de que as vantagens de um mundo governado pelo interesse leva à previsibilidade e à constância. Desta forma, já se aceita a idéia de que os interesses passam a guiar os homens para tornar o mundo mais previsível. Para o autor:

“a previsibilidade na sua forma mais elementar é a constância”;

“a incerteza, de um modo geral, e a inconstância do homem, em particular, tornaram-se portanto o arqui-inimigo que era necessário exorcizar”;

“(...)esperava-se ou supunha-se que os homens, na busca de seus interesses, fossem firmes, resolutos, metódicos, tendo esse propósito como única motivação (...)”;

“(...) com uma determinada paixão particular, o amor pelo dinheiro. As características que se percebiam nessa paixão, e que a distinguiam das outras, eram precisamente a constância, teimosia e a imutabilidade de um dia para outro e de uma pessoa para outra”(...). (p. 54).

Já Hansburger (1992) discute o perfil do gestor de recursos e de oportunidades. O gestor de oportunidades, como afirma Hansburger (1992) no livro “Quem não faz poeira come poeira” procura, antes de tomar qualquer tipo de decisão, verificar o que está do “outro lado da mesa” ou quais as repercussões das decisões para os clientes

internos e externos. Aqui fica nítida a postura de um dirigente que valoriza o diálogo, a participação e a mudança com vistas a buscar o aprendizado contínuo. Por esta razão é que o gestor de oportunidades internas e externas é o que mais suporta os fundamentos discutidos por Schon (1971) a respeito da passagem do estado estável para o instável como acerca do tipo de homem parentético discutido por Ramos (1983).

O homem parentético, segundo Ramos (1983), atua "entre parênteses" por ser considerado, pelos integrantes da organização, como um estranho, porque pensa de modo crítico e criativo, visando ao processo de adaptação, por que devam passar as organizações, para que as mesmas possam atuar de modo mais competitivo.

O gestor de recursos caracterizado, por sua vez, como burocrata preocupa-se muito mais com o desenvolvimento de atividades internas sem levar em conta o que se passa dentro e fora da organização. Não se interessa pelas conseqüências das repercussões das decisões tomadas no âmbito da organização. Tem medo de dialogar com o grupo. Prefere ficar sentado atrás de uma mesa decidindo, sem identificar o que está do "outro lado da mesa", e fora da empresa. O gestor de recursos busca a manutenção do estado estável quando se considera os fundamentos de Schon (1971). Reflete também a postura do homem operacional e reativo discutido por Ramos (1983).

Pinchot (1994) também apregoa a necessidade de rever e reconceituar crenças, atitudes e paradigmas de modelos antigos, a favor de novos modelos de pensamento que conduzem ao reposicionamento sobre interesses, bem comum e valores. Enfatizando crenças inerentes a modelos organizacionais, colocam que a burocracia é o entrave que impede a mudança para organizações mais inteligentes. As pessoas devem criar seu próprio futuro, compartilhando a liderança e a comunidade. A comunidade guia o trabalho dos indivíduos, das equipes e molda as interações de mercado. O desafio das organizações inteligentes consiste em estabelecer uma comunidade forte e eficaz.

A diferença entre a burocracia e a comunidade é que a última reconhece a igualdade de valor de cada ser humano. As organizações só se “mantêm nos trilhos” quando guiadas por comunidades fortes constituídas de pessoas com a oportunidade e a motivação para assegurar que elas sirvam aos interesses comuns mais amplos e de longo prazo.

O objetivo é encontrar contextos que maximizem tanto a comunidade como a liberdade, tanto o bem do todo quanto o bem dos indivíduos e dos grupos pequenos. A perseguição da adequação entre liberdade (individual) e cooperação (bem comum) é o lado do paradoxo a ser entendido.

6.4.1.2 Pressupostos do Projeto Pedagógico

Uma vez demonstrada a necessidade da mudança, os responsáveis pelo processo devem deixar claros, para os públicos internos e externos, os pressupostos que servirão de base para a revisão, análise e implementação de Projeto Pedagógico, ou seja, a **NEGOCIAÇÃO**, a **FLEXIBILIDADE** e a **CONSTRUÇÃO COLETIVA**.

a) Negociação com a comunidade acadêmica

Ao se considerar o forte aspecto político que envolve qualquer processo de revisão, análise e de implementação de Projetos Pedagógicos em cursos de graduação em universidades e/ou centros universitários como em faculdades isoladas e conhecedor da força das relações de poder que interagem no seu desenvolvimento, os responsáveis pelo processo devem despertar a consciência da necessidade e da importância da

revisão, análise e da implementação de Projeto Pedagógico que venham assegurar diferenciais competitivos para o curso como um todo.

Por esta razão, aspectos como a abrangência, dimensões e modo de operacionalização precisam ser do conhecimento de todos os sujeitos do processo para que se consiga um compromisso comum.

Nesta dinâmica as resistências naturais podem ser minimizadas à medida que as “regras do jogo” estiverem claras, para que todos possam estar cientes de que a revisão, análise e implementação de Projeto Pedagógico diferem dos modelos tradicionais quantitativistas, por si só. Nestes modelos busca-se apenas um diagnóstico que, na maioria das vezes, confirma as deficiências já conhecidas, gerando a frustração quando é confirmada a impotência para saná-las.

No enfoque compreensivo, os agentes envolvidos no processo buscam identificar os problemas com o intuito de listar alternativas de solução. Seus desafios não residem só no campo eminentemente técnico de diagnósticos, avaliação de alternativas ou controle, mas se localiza na passagem do campo cognitivo e dos propósitos para a ação concreta de mudança.

Para que um plano de revisão, análise e implementação de Projeto Pedagógico tenha sucesso, há que se levar em conta a viabilidade política das idéias e projetos propostos, assim como delinear estratégias adequadas de conscientização e sensibilização em todos os níveis hierárquicos (Salvador, Heinzen, Oliveira, 1992).

A negociação torna-se importante nas situações em que o líder do processo contrasta com a imagem do líder burocrata, devendo atuar como um mediador, um negociador entre grupos de poder.

b) Flexibilidade

A proposta metodológica de revisão, análise e de implementação, como já frisado anteriormente, não pode representar um produto acabado. As fases contempladas na mesma apenas indicam as dimensões básicas concernentes a cada fase, possibilitando a abordagem de outras dimensões que devem ser levadas em conta como ponto de convergência da situação das unidades envolvidas.

Em vez de impor formas rígidas e determinadas centralmente, a proposta metodológica deve privilegiar e preservar a autonomia dos responsáveis e segmentos envolvidos no processo, na medida em que possibilita a abordagem de outras dimensões, a critério das necessidades e características do curso. Também deve permitir planejamentos específicos para o desenvolvimento do processo em cada curso e definição de prioridades e cronogramas próprios (Salvador, Heinzen, Oliveira, 1992).

c) Construção coletiva

Estudos realizados por Rodrigues (1986;1984) e Baldrige (1982) têm demonstrado que nas Instituições de ensino, seja pela ambigüidade de objetivos, seja pela tecnologia problemática ou pelos profissionais altamente especializados, é predominante a racionalidade política. Fica claro, então, que a concretização de ações depende mais diretamente da participação, do consenso e acordo dos grupos envolvidos no processo.

Partilhando da mesma opinião, na deflagração da revisão, análise e implementação de Projeto Pedagógico, os responsáveis como os envolvidos no processo devem buscar formas participativas na formulação dos objetivos desde os mais gerais até os mais específicos.

Esta postura não se restringe ao início do processo de revisão, análise e implementação, mas deve permear todas as fases consideradas na proposta metodológica.

Os responsáveis pelo processo de revisão, análise e reformulação devem institucionalizar Fóruns de Debates com o intuito de favorecer a troca de experiências entre os participantes e unidades envolvidas. Além do mais, também devem subsidiar as fases seguintes.

Estes Fóruns podem proporcionar uma integração e envolvimento maior e conseqüentemente maior motivação e responsabilidade. Na medida em que se chega às idéias básicas através de debates, viabiliza-se a participação de grupos com valores e ideologias diferentes, a interferência e concatenação de diversos atores e agregação de ações e interesses fragmentados para um determinado sentido, estabelecendo vínculos e reforçando compromissos (Salvador, Heinzen, Oliveira, 1992).

No entanto, para que a construção do projeto político pedagógico seja possível, não basta convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea. Os gestores do Curso de Graduação em Administração deverão propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente (Veiga, 1996).

A partir dos fundamentos discutidos, anteriormente, tanto em relação à necessidade de mudança, quanto no que tange aos pressupostos delineados na Fase 1, concorda-se com Gadotti (1994, p.579), quando o mesmo diz que:

“ todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto

educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores sociais”.

Por esta razão, segundo Gadotti (1994) e Veiga (1996), o projeto busca, assim, definir um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo Projeto Pedagógico do curso é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político com os interesses reais e coletivos da população. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

Ainda, segundo Saviani (1983, p. 93), “a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”. Na dimensão pedagógica pode acontecer a efetivação da intencionalidade do curso, ou seja, com a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Possui caráter pedagógico, quando estabelece as ações educativas e as características necessárias aos cursos de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Por fim, como já ressaltado neste trabalho, deve-se considerar o projeto político pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas do curso, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que “ não é descritiva, mas é constitutiva” (Marques, 1990, p.23).

Do exposto, o projeto político pedagógico não visa simplesmente a um rearranjo formal do curso, mas a uma qualidade em todo o processo vivido.

6.4.2 Fase 2 – Objetivos do Projeto Pedagógico

Nesta fase, os responsáveis pela deflagração da revisão, análise e implementação de Projeto Pedagógico devem saber o que os dirigentes principais, bem como, os segmentos envolvidos esperam como produto/resultado do Projeto Pedagógico, quando se consideram o resgate histórico, a realidade atual do curso e as tendências de formação. Trata-se de um esboço preliminar que só se concretizará por meio do desenvolvimento das outras etapas consideradas na proposta metodológica, ou seja, por meio da construção e reconstrução.

O conhecimento preliminar dos resultados esperados por parte dos segmentos envolvidos no processo não como produto acabado mas como resultado da construção e reconstrução das outras fases levadas em conta, de certo modo, deve despertar o interesse e o comprometimento com o Projeto Pedagógico, visando à legitimidade do processo de mudança.

Também os objetivos fornecem o fundamento para o planejamento, organização, motivação e controle.

Durante muitos anos, os autores sobre administração, como por exemplo, Certo & Peter (1993), afirmam que os objetivos organizacionais devem ser usados de forma semelhante à que os navegadores usam a Estrela Polar. Tais teóricos enfatizam que fixar seu objetivo é como identificar a Estrela Polar - você a vê em sua bússola e a usa para voltar ao caminho quando se desviar.

Em síntese, conhecer, a priori, os objetivos pretendidos, torna-se relevante no momento em que:

- *Os objetivos servem como diretrizes na tomada de decisões.* Uma parte significativa do trabalho de qualquer gestor envolve a tomada de decisão. O gestor e/ou os segmentos envolvidos no processo quando conhecem os objetivos desejados descobrem com mais facilidade as estratégias que devem ser implementadas para facilitar o seu alcance.
- *Os gestores dos cursos podem usar os objetivos como um guia para aumentar a eficiência organizacional.* Uma instituição eficiente é aquela que desperdiça poucos recursos organizacionais para conseguir os seus objetivos.
- *Os gestores dos cursos devem usar os objetivos como guia para avaliação do desempenho.* Os gestores dos cursos devem avaliar e recompensar o desempenho dos trabalhadores por sua contribuição para que a instituição atinja seus objetivos.

Além do conhecimento, também, a participação dos segmentos envolvidos no processo na formulação dos objetivos pode aumentar a cooperação como possibilitar o consenso para reforçar o compromisso com a decisão tomada.

Dantas (1983) reforça a questão quando comenta que a participação é uma necessidade fundamental para o ser humano, que através dela pode adquirir motivos de afeto, estima, autorealização, interação com os demais seres humanos, a auto-expressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e de recriar coisas e sua valorização pelos outros.

Ainda, Dantas (1983) diz que se não ocorrer a participação e o envolvimento, pela alienação o homem nega-se a si mesmo, torna seu caráter vulnerável, sua vontade dependente, sua personalidade conveniente pelo fato de seu trabalho não encontrar relação com o ambiente. O homem não se sente mais como um ser de capacidades ativas, criativas e inovadoras.

6.4.3 Fase 3 - O resgate histórico do curso e do mercado

O resgate da historicidade do curso e do mercado não pode ser esquecido pelos responsáveis pela revisão, análise e implementação de Projeto Pedagógico do Curso. Isto porque, para se compreender a situação atual do curso, deve-se, necessariamente, tomar conhecimento dos principais eventos que marcaram e que legitimaram a existência do Curso de Graduação em Administração no transcorrer da história.

O estudo do curso desde a sua fundação incentiva os responsáveis pelo processo na identificação dos valores básicos que guiaram o mesmo até então. A historicidade do curso possibilita a verificação do seu ciclo de vida – desde a sua fundação até os dias

atuais – com o intuito de identificar o direcionamento e/ou as principais transformações por que passou.

A partir do conhecimento do direcionamento conferido ao Curso de Administração ao longo do tempo, os responsáveis pelo processo de revisão, análise e implementação de Projeto Pedagógico terão mais condições de checar se o mesmo deve ser mantido ou não, quando se consideram as tendências do mercado e a vocação regional. Além do mais, pode-se também observar se o direcionamento conferido ao curso esteve ou não em sintonia com a realidade interna e externa, visando ao aproveitamento das potencialidades internas e das oportunidades externas.

Se considerarmos a historicidade dos Cursos de Graduação em Administração do Brasil, pode-se dizer que, num primeiro momento, os mesmos estiveram voltados para a formação de Administradores especialistas para atender as demandas da Administração Pública, enquanto que, num segundo momento, os mesmos procuraram tanto formar Administradores especialistas para a administração pública como para o setor produtivo.

Atualmente, percebe-se que a maior parte dos Cursos de Graduação em Administração está, ainda, convivendo com projetos pedagógicos dissociados das necessidades do mercado por não possuírem um direcionamento resultante da historicidade e das realidades interna e externa em que o mesmo está localizado.

Após estas constatações, pode-se afirmar que a historicidade do curso e do mercado pode fornecer “insights” significativos para subsidiar as fases posteriores que fazem parte da proposta metodológica discutida neste documento. Os responsáveis pelo processo terão condições de entender o passado e o presente para estabelecer referenciais futuros para o curso objeto de análise.

Para sintetizar, sem a intenção de esgotar o assunto, chega-se aos seguintes questionamentos:

- a) qual foi a historicidade do curso e do mercado?
- b) O que o curso procurou privilegiar ao longo do tempo? Esteve em sintonia com o mercado e com a sua “core competence”?
- c) A historicidade do curso deve ser mantida ou alterada quando se observam as tendências do mercado internacional, nacional, regional, estadual e local?
- d) Que eventos da historicidade do curso e de mercado podem servir de referenciais para a revisão, análise e reformulação do Projeto Pedagógico para o Curso de Administração?

6.4.4 Fase 4 – A realidade atual do curso e de mercado: diagnóstico estratégico

No diagnóstico determina-se "como se está" ou "onde se está". Esta fase é realizada através de pessoas representativas das mesmas informações que procedem a uma análise interna e externa (Oliveira, 1988).

Na análise interna os responsáveis pelo processo deverão verificar os pontos fortes, fracos e neutros do curso. Por pontos fortes entendem-se as variáveis internas e controláveis que proporcionam uma condição favorável para o curso, em relação ao seu ambiente. Pontos fracos são as variáveis internas e controláveis que provocam uma situação desfavorável para o curso, em relação ao seu ambiente. Pontos neutros são variáveis identificadas pelo curso, mas, que no momento, não existem critérios de avaliação para a sua classificação como ponto forte ou fraco.

Na análise externa os responsáveis pelo processo deverão verificar as ameaças e oportunidades que estão no ambiente onde encontra-se situado o curso. Por ameaças entendem-se as variáveis externas e não controláveis pelo curso, que podem criar condições desfavoráveis para o mesmo. Oportunidades são as variáveis externas e não controláveis pelo curso que podem criar condições favoráveis para o mesmo, desde que este tenha condições e/ou interesse de usufruí-las.

Desta forma, a realidade atual do curso e de mercado precisa ser conhecida pelo fato de a mesma dar condições para os responsáveis pelo processo verificarem como que se encontra o curso em relação à realidade interna e de mercado, conforme Figura 1.



Figura 1 – Sondagem da realidade interna e externa

Tomando-se por base as dimensões constantes na Figura 1, os responsáveis pelo processo poderão fazer os seguintes questionamentos:

- a) Quais os pontos fortes e fracos do curso em relação à organização didático-pedagógica atual do curso (missão, objetivos, perfil, distribuição da carga horária, ementários, currículo mínimo, flexibilidade, carga horária, sistema de avaliação, práticas pedagógicas inovadoras, estágios, empresas juniores, dentre outros)?
- b) Quais os pontos fortes e fracos do modelo de gestão e de organização que sustentam o curso?
- c) Quais os pontos fortes e fracos do curso em relação ao corpo docente (titulação, regime de trabalho, experiência acadêmica e não acadêmica, produção acadêmica, política salarial, plano de capacitação, incentivos de reciclagem, dentre outros)?
- d) Quais os pontos fortes e fracos do curso em relação aos aspectos estruturais (instalações, infra-estrutura tecnológica e física, laboratórios, biblioteca, dentre outros)?
- e) Quais os pontos fortes e fracos do curso em relação aos aspectos legais externos e internos ao curso, dentre outros?

- f) Quais os pontos fortes e fracos do Coordenador do Curso, quando se leva em conta o regime de trabalho, a titulação, as estratégias implementadas nos últimos anos?
- g) Quais as oportunidades e ameaças do ambiente externo direto e indireto ao curso?

Por meio da resolução destas questões, dentre outras, os responsáveis pelo processo terão subsídios para verificar COMO SE ENCONTRA O CURSO, assim como, O QUE PRECISA SER FEITO para dar sustentação aos objetivos pretendidos com a revisão, análise e implementação de Projeto Pedagógico para o curso.

A revisão e análise da realidade atual e de mercado demonstram, a priori, se a mesma irá favorecer ou não o que se pretende para o Curso de Administração, com vistas ao mesmo poder sobreviver em ambientes altamente competitivos. Não tem sentido os responsáveis pelo processo desenharem um Projeto Pedagógico arrojado se a realidade interna e externa não favorecer a sua implementação, bem como o seu aperfeiçoamento contínuo.

6.4.5 Fase 5 – Em busca de uma identidade própria para o Curso de Graduação em Administração: a questão do currículo

O que foi mencionado, até então, em relação à historicidade do curso e de mercado como no que concerne à realidade interna e externa do mesmo, serve de referência para os responsáveis pelo processo deflagrarem as etapas seguintes que

servirão de base para a revisão, análise e implementação de um currículo que venha assegurar a identidade própria do curso, visando à busca de diferenciais competitivos junto ao mercado.

A opção por esta via de trabalho justifica-se pelo fato de o currículo do curso representar o instrumento principal de veiculação do saber, tomado numa concepção ampla - como tudo o que acontece no curso e que afeta direta ou indiretamente o processo de transmissão, apropriação e ampliação do conhecimento, passa a ser considerado como fonte de reflexão, análise e redefinição do Projeto Pedagógico (Salvador, Heinzen, Oliveira, 1992).

É sabido ainda que a complexidade das exigências profissionais, a rapidez das transformações e inovações científicas e tecnológicas requerem uma constante adequação do currículo em função do perfil profissional do aluno às reais expectativas e necessidades da sociedade.

Baseia-se, também, no pressuposto de que muitos dos problemas acadêmicos podem ser analisados pela ótica da dinâmica do curso de graduação.

No entanto, tem-se claro que com essa proposta não se terá esgotado o campo de avaliação da educação superior, que exige uma análise complexa-acadêmica, social e administrativa - mas significa considerar que dimensões políticas da educação residem na sua função de socialização do conhecimento e no compromisso do curso com o coletivo.

Assim, o currículo para o Curso de Graduação em Administração pode ser desenhado através dos quatro campos de conhecimentos definidos pelas Diretrizes Curriculares, ou seja:

CAMPO 01: ESTUDOS HUMANOS, COMUNICATIVOS, SIMBÓLICOS, ARTÍSTICOS, DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA E SUAS TECNOLOGIAS;

CAMPO 02: ESTUDOS ADMINISTRATIVOS, GERENCIAIS, ORGANIZACIONAIS, ESTRATÉGICOS E SUAS TECNOLOGIAS

CAMPO 03: ESTUDOS ECONÔMICOS, FINANCEIROS, DE MERCADO, DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS E SUAS TECNOLOGIAS

CAMPO 04: ESTUDOS QUANTITATIVOS E SUAS TECNOLOGIAS

Além da base comum de conhecimentos definida pelas Diretrizes Curriculares, os cursos deverão ter uma parte diversificada em até 50% da carga horária total do curso e/ou habilitação. Esta parte diversificada deve ser definida pelo curso a partir das características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia.

Os próprios alunos também poderão escolher, sempre que possível, disciplinas de que gostem ou que tenham a ver com o seu futuro profissional. Qualquer que seja a parte diversificada, ela deverá ser organicamente integrada à base nacional – campos de conhecimentos – para que o currículo faça sentido. É essa parte diversificada que dará, em grande parte, uma IDENTIDADE a cada curso, visando à busca de diferenciais competitivos. Cada Curso de Graduação em Administração deverá ter uma identidade própria. Projetos Pedagógicos não podem ser transpostos de um curso para outro. Eles precisam refletir os valores que os sustentam para manter a IDENTIDADE.

A busca da identidade própria para o curso pode ser facilitada, de um lado, pelas informações coletadas acerca da historicidade do curso e de mercado como pela configuração da realidade atual no que tange à organização didático pedagógica em vigor, corpo docente, aspectos estruturais e legais, atribuições do coordenador do curso e modelo de gestão e de organização, dentre outros aspectos discutidos na proposta de

Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Administração, elaborada e organizada por Andrade & Amboni (1998).

De posse destas informações, os responsáveis pelo processo de revisão, análise e implementação de Projeto Pedagógico terão condições de esboçarem respostas para as seguintes questões, dentre outras:

- a) Qual é o produto da historicidade do curso e de mercado?
- b) Quais são as realidades interna e externa atual do curso?
- c) Quais os objetivos pretendidos pelo curso?
- d) Qual o perfil de ingresso e de egresso desejado para o curso?
- e) Que áreas estratégicas/campos de conhecimentos devem ser priorizados pelo curso, visando ao diferencial competitivo? As áreas estratégicas escolhidas devem refletir os quatro campos de conhecimentos definidos nas Diretrizes Curriculares.
- f) As áreas estratégicas escolhidas para o curso estão em sintonia com a história, realidade atual, vocação regional, objetivos e perfil?
- g) As áreas estratégicas escolhidas para o curso possibilitam o desenvolvimento de competências e habilidades?
- h) Qual(is) a(s) vantagem(ns) competitiva(s) das áreas estratégicas escolhidas, quando se consideram as realidades interna e externa?
- i) Que tipo de estrutura curricular deve ter o curso para assegurar a IDENTIDADE PRÓPRIA?

A escolha das áreas estratégicas/de concentração para o curso deve ser produto de análise e reflexão das respostas dadas para os questionamentos supracitados em consonância com os subprodutos das Fases 1, 2, 3 e 4.

Neste sentido, os responsáveis pelo processo, em primeiro lugar, deverão promover uma discussão com seus públicos internos e externos acerca dos subprodutos das Fases 1, 2, 3 e 4 para facilitar a identificação/escolha das ÁREAS DE ESTRATÉGICAS, já que as mesmas passam a representar a “espinha dorsal” que servirá de base para o desenho da estrutura curricular do curso.

Desta forma, os responsáveis pelo processo terão chances de apresentar uma proposta de estrutura curricular com identidade própria a partir das áreas estratégicas escolhidas. A decisão por áreas estratégicas de conhecimentos progressivas minimiza a segmentação por meio da criação de disciplinas desdobradas das áreas estratégicas.

Por exemplo, as áreas estratégicas escolhidas pelos envolvidos no processo para o Curso de Administração Beta, a partir dos quatro campos de conhecimentos (**CAMPO 01:** ESTUDOS HUMANOS, COMUNICATIVOS, SIMBÓLICOS, ARTÍSTICOS, DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA E SUAS TECNOLOGIAS; **CAMPO 02:** ESTUDOS ADMINISTRATIVOS, GERENCIAIS, ORGANIZACIONAIS, ESTRATÉGICOS E SUAS TECNOLOGIAS; **CAMPO 03:** ESTUDOS ECONÔMICOS, FINANCEIROS, DE MERCADO, DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS E SUAS TECNOLOGIAS e **CAMPO 04:** ESTUDOS QUANTITATIVOS E SUAS TECNOLOGIAS), foram as seguintes:

Área estratégica 1: Gestão Financeira e Orçamentária

Área estratégica 2: Gestão de Marketing e de Varejo

Área estratégica 3: Gestão de Pessoas e das Organizações

Área estratégica 4: Gestão da Tecnologia da Informação**Área estratégica 5: Gestão das Operações e de Logística**

A partir das áreas estratégicas escolhidas para o Curso de Administração Beta, fica evidente que a sua organicidade pode ser assegurada mediante à implementação de uma estrutura curricular configurada por NÚCLEOS DE CONHECIMENTOS, ou seja:

- a) NÚCLEO DE FORMAÇÃO GERAL: conjunto de disciplinas que envolvem conhecimentos essenciais para a formação básica. Estas podem estar nos primeiros três semestres do curso.
- b) NÚCLEO DE CONCENTRAÇÃO: formado por disciplinas pertencentes às áreas estratégicas escolhidas para o Curso de Graduação em Administração. Pode constituir num dos diferenciais competitivos do curso.
- c) NÚCLEO DE ESPECIALIZAÇÃO OU DE ÊNFASE: refere-se ao conjunto de disciplinas pertencentes a uma das ÁREAS ESTRATÉGICAS escolhidas para o curso com duração preferencial, de no máximo, dois semestres. Pode constituir num dos diferenciais competitivos do curso.
- d) NÚCLEO LIVRE: refere-se ao conjunto de disciplinas eleitas pelo aluno com base no seu interesse individual, conforme política do curso. Os números mínimo e máximo de créditos ficam a critério do curso para respaldar a filosofia do Projeto Pedagógico.

- e) **ATIVIDADES ACADÊMICAS CURRICULARES ADICIONAIS:** podem ser consideradas aquelas realizadas pelo aluno, relacionadas com a sua formação e realizadas durante o período em que está vinculado ao curso, conforme definido no Projeto Pedagógico do curso.

Os Núcleos de Conhecimentos definidos, anteriormente, podem ou não estar configurados na estrutura curricular do curso. Isto porque a decisão pelos núcleos é decorrente dos produtos da Fase 1, Fase 2, Fase 3 e Fase 4. Compete aos envolvidos no processo em conjunto com os gestores do curso verificar a alternativa mais apropriada quando se consideram as realidades interna e externa do curso e de mercado.

Diante desta situação, surge a seguinte pergunta: **QUE CONFIGURAÇÃO DE ESTRUTURA CURRICULAR DEVE TER O CURSO?**

A resposta para tal questionamento deve ser produto, principalmente, da historicidade do curso, da realidade atual do curso com seus respectivos indicadores e/ou categorias de análise consubstanciadas pela vocação regional, perfil e pelos objetivos pretendidos, dentre outros aspectos considerados relevantes.

Assim, os envolvidos pelo processo poderão **OPTAR** por diferentes estruturas curriculares, conforme demonstram as Figuras 3, 4 e 5.

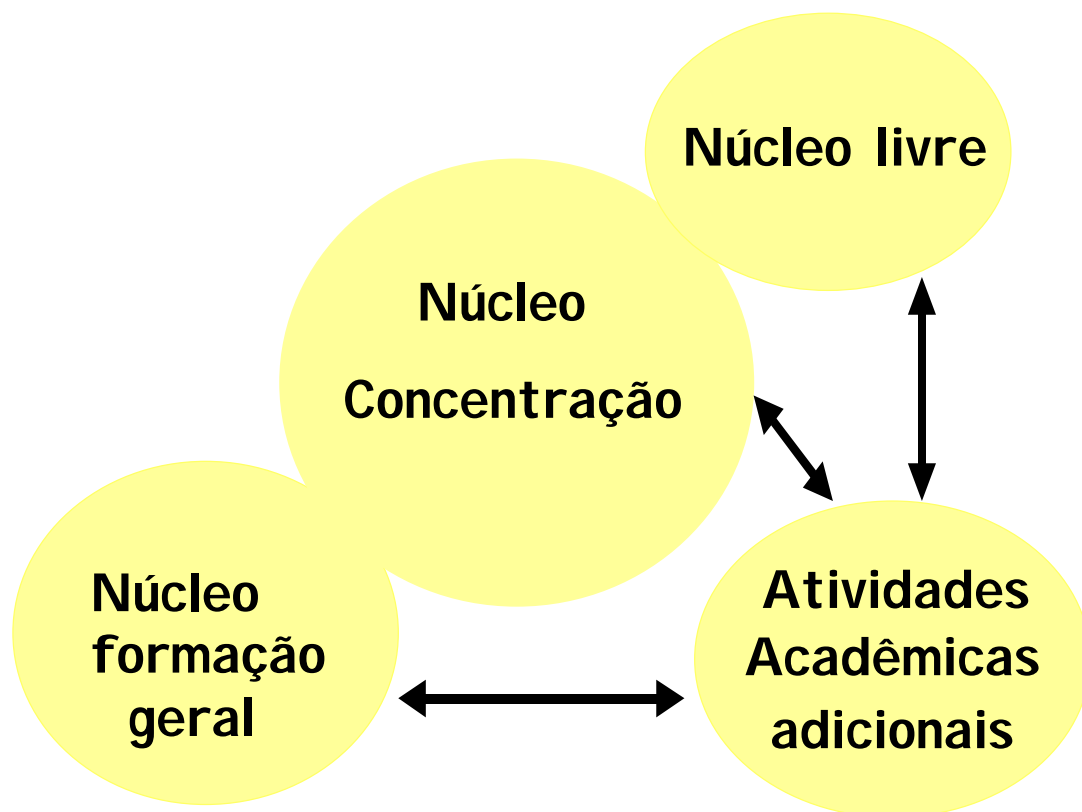


Figura 2 - OPÇÃO 1: NÚCLEO DE FORMAÇÃO GERAL + NÚCLEO DE CONCENTRAÇÃO + NÚCLEO LIVRE + ATIVIDADES ACADÊMICAS CURRICULARES ADICIONAIS

A estrutura curricular que se verifica na Figura 2 contempla disciplinas do Núcleo de Formação Geral (do 1º ao 3º semestre), disciplinas do Núcleo de Concentração e do Núcleo Livre (do 4º ao 8º semestres). Não se verifica nesta opção o Núcleo Especializado e/ou a Ênfase pretendida pelo curso. Esta estrutura curricular favorece a formação de profissionais generalistas.

As disciplinas do Núcleo de Formação Geral podem ser decorrentes de quaisquer campos de conhecimentos definidos pelas Diretrizes Curriculares. Todavia, quando se analisa os conteúdos de cada campo de conhecimento, chega-se à conclusão,

a priori, de que o Núcleo de Formação Geral será composto muito mais por disciplinas do **CAMPO 01: ESTUDOS HUMANOS, COMUNICATIVOS, SIMBÓLICOS, ARTÍSTICOS, DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA E SUAS TECNOLOGIAS** e **CAMPO 04: ESTUDOS QUANTITATIVOS E SUAS TECNOLOGIAS**).

Já as disciplinas do Núcleo de Concentração são decorrentes das áreas estratégicas escolhidas para o curso a partir dos quatro campos de conhecimentos citados anteriormente.

Neste caso, a partir do exemplo mencionado do Curso de Administração da faculdade Beta, tem-se como áreas estratégicas as seguintes:

Área estratégica 1: Gestão Financeira e Orçamentária

Área estratégica 2: Gestão de Marketing e de Varejo

Área estratégica 3: Gestão de Pessoas e das Organizações

Área estratégica 4: Gestão da Tecnologia da Informação

Área estratégica 5: Gestão das Operações e de Logística

Estas áreas embasam o Núcleo de Concentração, ou seja, do 4º ao 8º semestre.

Pode-se evidenciar as seguintes disciplinas:

Gestão Financeira e Orçamentária I, II, III e IV

Gestão de Marketing e de Varejo I, II, III e IV

Gestão de Pessoas e das Organizações I, II, III, IV e V

Gestão da Tecnologia da Informação I, II, III, IV e V

Gestão das Operações e de Logística I, II, III, IV e V

O Núcleo Livre é composto pelas disciplinas escolhidas pelos alunos. No exemplo citado, o aluno poderá cursar 02 disciplinas em quaisquer cursos da instituição. Os números mínimo e máximo de créditos devem estar definidos no Projeto Pedagógico do Curso. Também deverão estar previstas no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Administração, as atividades acadêmicas curriculares adicionais, tais como: viagens de estudos, participação em congressos, monitorias, etc.

Compete ao gestor do curso definir os números mínimo e máximo de créditos que devem ser concedidos para cada tipo de atividade. Já na Figura 3, observa-se a estrutura curricular desenhada de acordo com a Opção 2.

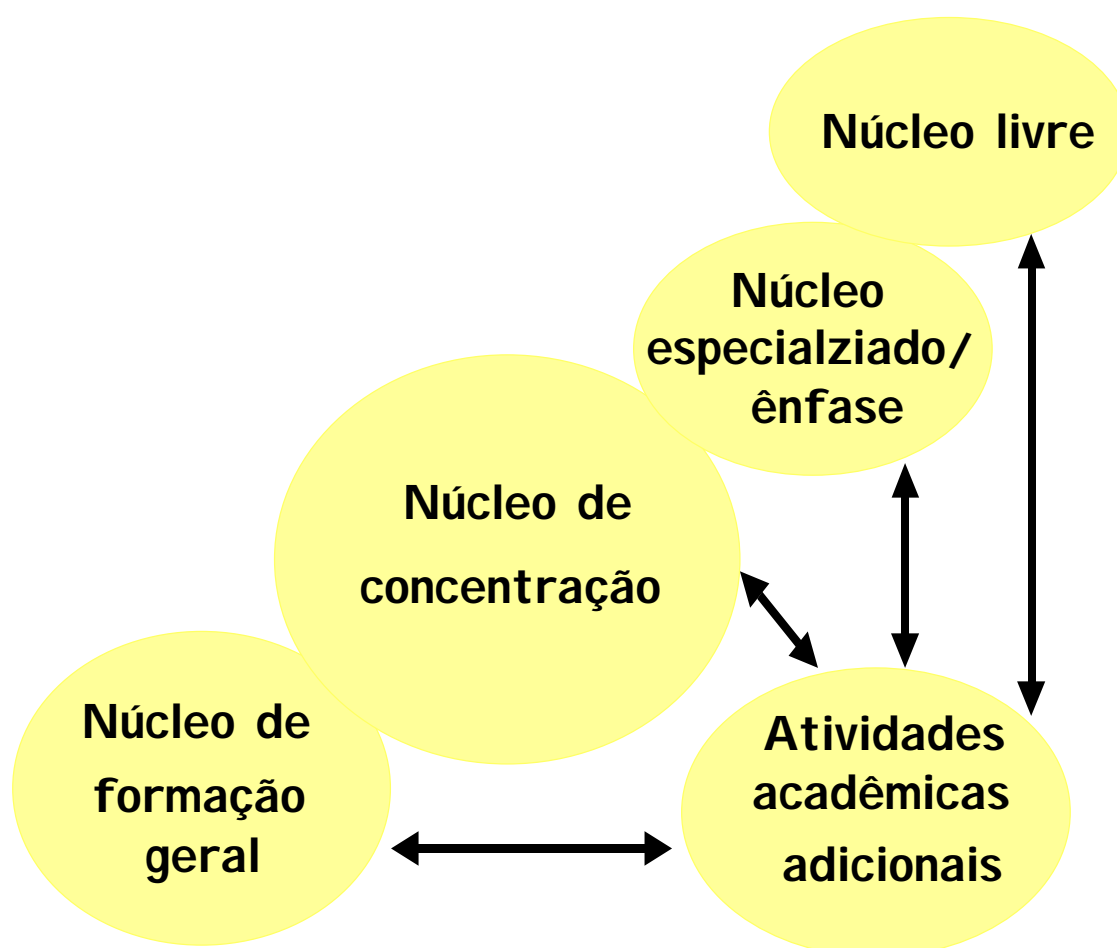


Figura 3: OPÇÃO 2: NÚCLEO DE FORMAÇÃO GERAL + NÚCLEO DE CONCENTRAÇÃO + NÚCLEO ESPECIALIZADO + NÚCLEO LIVRE + ATIVIDADES ACADÊMICAS CURRICULARES ADICIONAIS

Neste caso, a estrutura curricular envolve disciplinas do Núcleo de Formação Geral (do 1º ao 3º semestre), disciplinas do Núcleo de Concentração (do 4º ao 6º semestre) e disciplinas do Núcleo de Especialização/Ênfase e do Núcleo Livre no 7º e 8º semestres. O núcleo de Especialização engloba disciplinas de uma das áreas estratégicas escolhidas para o curso. Esta estrutura curricular favorece a formação de profissionais generalistas especializados.

As disciplinas do Núcleo de Formação Geral podem ser decorrentes de quaisquer campos de conhecimentos definidos pelas Diretrizes Curriculares, conforme discutido na Opção 1.

Já as disciplinas do Núcleo de Concentração são decorrentes das áreas estratégicas escolhidas para o curso a partir dos quatro campos de conhecimentos, conforme demonstrado na Opção 1.

Assim, a partir do exemplo mencionado do Curso de Administração da faculdade Beta, tem-se como áreas estratégicas as seguintes:

Área estratégica 1: Gestão Financeira e Orçamentária

Área estratégica 2: Gestão de Marketing e de Varejo

Área estratégica 3: Gestão de Pessoas e das Organizações

Área estratégica 4: Gestão da Tecnologia da Informação

Área estratégica 5: Gestão das Operações e de Logística

Estas áreas embasam o Núcleo de Concentração, ou seja, do 4º ao 6º semestre.

Pode-se evidenciar as seguintes disciplinas:

Gestão Financeira e Orçamentária I, II e III

Gestão de Marketing e de Varejo I, II e III

Gestão de Pessoas e das Organizações I, II e III

Gestão da Tecnologia da Informação I, II e III

Gestão das Operações e de Logística I, II e III

Observa-se que as disciplinas do Núcleo de Concentração estão distribuídas do 4º ao 6º semestre. Isto porque o gestor do curso decidiu pela Opção 2, ou seja, pelo Núcleo Especializado/Ênfase numa determinada área estratégica de conhecimento escolhida pelos segmentos envolvidos no processo com o intuito de atender às expectativas dos públicos internos e à vocação regional.

Por exemplo, a partir das realidades interna e externa, ficou nítida a necessidade de se colocar no mercado profissionais com sólidos conhecimentos em Gestão Financeira e Orçamentária.

Desta forma, no 7º e no 8º semestre serão contempladas disciplinas do Núcleo de Especialização denominado de Gestão Financeira e Orçamentária. Neste caso, está se colocando no mercado um aluno com especialização em Gestão Financeira e Orçamentária sem perder a noção das outras áreas contempladas no 4º, 5º e 6º semestres.

Disciplinas do Núcleo Livre também devem ser contempladas no último ano a critério do curso, conforme previsto no Projeto Pedagógico do curso como visto

anteriormente na Opção 1. Da mesma forma, também acontece com as atividades acadêmicas curriculares adicionais discutidas na Opção 1.

Por fim, a Figura 4 representa a Opção 3. A Figura 4 é equivalente à Figura 3. Todavia, na Opção 3, o aluno pode optar pela Opção 1 ou pela Opção 2 como será visto no decorrer do trabalho.

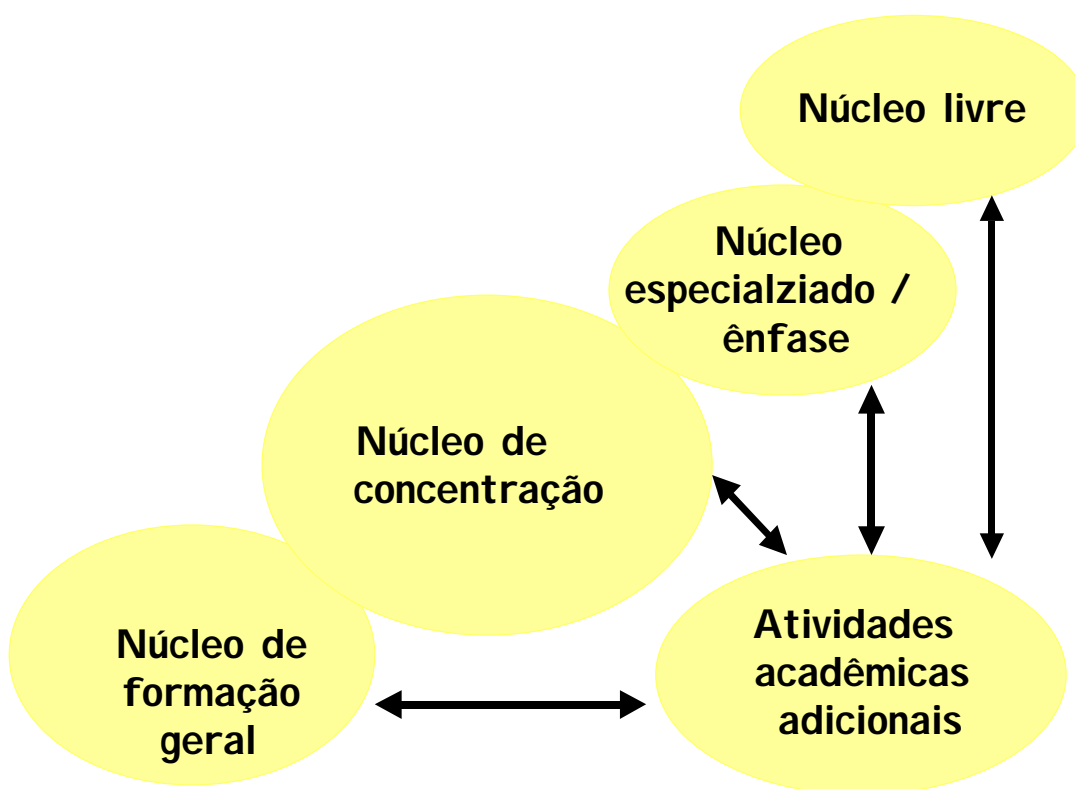


Figura 4: OPÇÃO 3: NÚCLEO DE FORMAÇÃO GERAL + NÚCLEO DE CONCENTRAÇÃO + NÚCLEO ESPECIALIZADO + NÚCLEO LIVRE + ATIVIDADES ACADÊMICAS CURRICULARES ADICIONAIS – DUAS ALTERNATIVAS DE OPÇÃO PARA O CURSO E PARA ALUNO

Neste caso, a estrutura curricular envolve disciplinas do Núcleo de Formação Geral (do 1º ao 3º semestre), disciplinas do Núcleo de Concentração (do 4º ao 8º

semestre) e/ou disciplinas do Núcleo de Especialização/Ênfase e do Núcleo Livre no 7º e 8º semestres. O núcleo de Especialização engloba disciplinas de uma das áreas estratégicas escolhidas para o curso contempladas no Núcleo de Concentração.

Esta estrutura curricular dá possibilidade para o aluno escolher, ou seja, o mesmo no final do 6º semestre, pode OPTAR pela continuação do Núcleo de Concentração pelo fato de o mesmo envolver as cinco áreas estratégicas escolhidas para o curso (OPÇÃO 1), bem como pode OPTAR pela busca da ESPECIALIZAÇÃO/ÊNFASE em uma das áreas estratégicas escolhidas pelo curso (OPÇÃO 2).

O aluno também deverá integralizar os créditos em disciplinas pertencentes ao Núcleo Livre, bem como em relação às atividades acadêmicas curriculares adicionais.

Independente do tipo de estrutura curricular e do regime acadêmico adotado pelo curso, a organização curricular do mesmo deve:

- Favorecer a visão orgânica do conhecimento, afinada com as mutações que estão acontecendo a cada dia;
- **Permitir a efetivação dos objetivos do curso, do perfil profissional e do desenvolvimento de competências e habilidades;**
- Facilitar a identificação das relações que existem entre os conteúdos do curso e das situações de aprendizagem com os muitos contextos de vida social e pessoal, de modo a estabelecer uma relação ativa entre o aluno e o

objeto do conhecimento e a desenvolver a capacidade de relacionar o aprendido com o observado, a teoria e suas consequências e aplicações práticas;

- Possibilitar a realização de estágios curriculares ao longo do curso;
- Favorecer a interface com os Cursos Sequências a partir dos Núcleos Especializados e das áreas estratégicas escolhidas para o curso;
- Permitir o aproveitamento de atividades acadêmicas curriculares adicionais, conforme Projeto Pedagógico do Curso;
- Incentivar a avaliação interdisciplinar;
- Fortalecer a interface do curso com a Pós-Graduação e com o mercado.

Compete aos responsáveis pelo processo definir e implementar uma estrutura curricular que contemple a base nacional de conhecimentos e a diversificada sem perder de vista os princípios orientadores, ou seja, o da IDENTIDADE, da DIVERSIDADE, da AUTONOMIA e da FLEXIBILIDADE.

As estruturas curriculares devem, assim, favorecer tanto a possibilidade de adequações diante de novas realidades, quanto as que incentivem ao aluno fazer o seu (per)curso no ritmo e direção que forem mais adequados às suas características e ao seu projeto pessoal.

A flexibilidade deve permitir adaptações e alterações de direção sem a necessidade constante de se voltar ao ponto de partida, como reformulações de currículos que se reduzem a reformulações de grades curriculares.

6.4.6 Fase 6 – Checagem do currículo proposto em relação às realidades interna e externa

A busca da sintonia do currículo do curso proposto em relação às realidades interna e externa, demonstra, a priori, como já frisado, que a revisão, análise e mudança curricular não podem se limitar à reformulação de grades curriculares e/ou transposições de disciplinas de um semestre para outro e vice-versa. Envolve muito mais do que isso, ou seja, envolve mudanças culturais, comportamentais, tecnológicas, tecno-estruturais e ambientais.

Tilles (apud Vasconcellos Filho & Machado, 1982) adverte que antes de implantar o que foi planejado, deve-se checar os seguintes aspectos: consistência interna (recursos da organização, escala de valores dos dirigentes, gerentes e funcionários e; cultura organizacional), consistência externa (recursos externos, legislação, concorrentes, planos de governo, conjuntura econômica e política), riscos envolvidos (econômicos, sociais e, políticos) e, horizonte de tempo (impactos esperados, recebidos e exercidos, a curto, médio e longo prazos).

Por esta razão, antes a checagem dos produtos de cada fase considerada na proposta metodológica constante neste documento torna-se relevante na medida em que os responsáveis pelo processo podem fazer a seguinte pergunta: existe compatibilidade ou não dos produtos obtidos em cada fase para assegurar a efetividade do Projeto Pedagógico?

A partir deste questionamento, os responsáveis pelo processo precisam estar conscientes de que o sucesso e o insucesso do Projeto Pedagógico podem estar relacionados à resolução ou não das seguintes questões, dentre outras:

- a) O perfil e o sistema de ingresso são adequados ou não em relação à filosofia do curso?**
- b) O perfil dos gestores que ocupam cargos administrativos e acadêmicos é compatível com a realidade?
- c) O perfil do corpo docente existente é condizente ou não com a nova proposta de Projeto Pedagógico?

- d) A prática pedagógica está voltada ou não para o atingimento dos objetivos do curso, do perfil profissional, bem como para o desenvolvimento de habilidades e competências?**
- e) Os aspectos estruturais são adequados ou não, quando se leva em conta o perfil do corpo docente e a filosofia do currículo do curso?**
- f) O sistema de avaliação é compatível ou não para o desenvolvimento da filosofia do aprender a aprender de modo interdisciplinar?**
- g) As políticas de extensão e de pesquisa são condizentes ou não para o fortalecimento das interfaces do curso com o mercado?**
- h) As atribuições do Coordenador do Curso são compatíveis com a do Coordenador Gestor?**
- i) As parcerias existentes são suficientes para assegurar a interface do curso com o mercado?**
- j) Os aspectos legais externos e internos são adequados ou não para a flexibilização e agilidade do que deve ser feito?**
- k) As fontes de recursos são suficientes ou não para manter a sobrevivência e a efetividade do curso?**
- l) O sistema de controle e de monitoração é adequado ou não para favorecer o aperfeiçoamento contínuo do Projeto Pedagógico?**

As respostas para tais questionamentos devem ser produtos das análises e reflexões feitas pelos gestores de cada Curso de Graduação em Administração, respeitadas as particularidades regionais e institucionais, bem como os aspectos legais estabelecidos pela SESu/MEC.

Também estes questionamentos reforçam, mais uma vez, que o currículo do curso representa, de fato, o instrumento principal de veiculação do saber e que o mesmo pode ser afetado direta ou indiretamente pelos agentes internos e externos ao processo.

6.4.7 Fase 7: Implantação e monitoração

6.4.7.1 Implementação

De posse das informações coletadas nas fases anteriores, os responsáveis pelo processo terão condições de esboçar o documento, bem como verificar o que precisa ser mudado antes da fase da implementação do Projeto Pedagógico.

Antes da implementação do Projeto Pedagógico proposto, os responsáveis pelo processo deverão sensibilizar os públicos internos e externos com o intuito de esclarecer a interdependência dos subprodutos obtidos em cada fase do mesmo. Além do mais, também deverão deixar evidente para os públicos como o projeto será implementado e monitorado.

Por esta razão, Vasconcellos Filho & Machado (1982) comentam que a habilidade de negociação seja utilizada como instrumento para a implantação do projeto.

Para os autores algumas características pessoais são pré-requisitos básicos e outras são complementos, porém importantes. São características necessárias ao bom negociador: facilidade de expressão verbal, capacidade de debate e argumentação, persistência, capacidade de análise, e síntese, capacidade para tomar decisões relevantes, auto-estima e autoconfiança, iniciativa, capacidade para trabalhar em equipe, percepção aguçada, capacidade de persuasão, capacidade para conquistar o respeito e a confiança do oponente e objetividade, entre outras.

6.4.7.2 Monitoração

Para fins deste trabalho, entende-se por monitoração não simplesmente o controle, ou seja, a verificação do que foi planejado e executado em termos quantitativos.

O conceito de monitoração é mais amplo, pois envolve por parte dos integrantes do curso a sondagem dos ambientes interno e externo. Ainda, faz parte do processo de monitoração a coleta de informações de cunho qualitativo e quantitativo para que se tenha mais condições de se estabelecer os ajustes necessários.

Por se tratar de um processo contínuo e não acabado, esta fase é extremamente relevante para a construção e reconstrução do saber organizacional e ambiental. Isto porque os integrantes em situações de aprendizagem organizacional devem deixar de executar tarefas rotineiras pelo fato de o processo de monitoração exigir criatividade e reflexão do que se passa dentro e fora da organização. Aqui fica nítido o quanto os membros da organização podem aprender a partir do processo de monitoração.

Sem uma visão comum do curso, os públicos internos e externos não serão capazes de entender o seu lugar na estrutura global. Os mesmos terão pouca consciência daquilo que é aceitável em termos de desempenho, resultados e padrões, dificultando, com isso, a realização de ajustes necessários para assegurar a efetividade do Projeto Pedagógico.

O processo de monitoração reforça os argumentos de Pinchot & Pinchot (1994) quando diz que a comunidade de conhecimento e compreensão está no centro da organização. Sem uma visão comum da sua organização, os indivíduos não serão capazes de entender o seu lugar na estrutura global e alocação do trabalho, terão pouca consciência daquilo que é aceitável em termos de desempenho, resultados e padrões, e

não serão capazes de efetuar entre si ajustes adequados, os quais necessários para que haja controle.

Desta forma, a monitoração enseja a avaliação permanente do que foi implementado via Projeto Pedagógico para incrementar a qualidade do curso como um todo. Além do mais, também pode incentivar a interface do curso com as diferentes modalidades de ensino, desde que o curso tenha um projeto de educação continuada e não segmentado como se verifica na maior parte dos Cursos de Graduação em Administração do país.

A avaliação por meio da monitoração deve ser tanto qualitativa como quantitativa, objetivando o confronto dos dados e das informações coletadas para os envolvidos no processo terem uma visão do todo interconectado.

7 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

7.1 Conclusões

É oportuno lembrar que o objetivo geral deste trabalho foi apresentar as fases/etapas concernentes à proposta metodológica para revisão, análise e implementação do Projeto Pedagógico para o Curso de Graduação em Administração acompanhar o processo de transformação por que passam as organizações e a sociedade. Em decorrência desta proposta, o autor atingiu as seguintes conclusões:

Em primeiro lugar, observa-se que os fundamentos teóricos e empíricos, relativos às fases/etapas que podem ser utilizadas para a implementação do planejamento estratégico discutidas pelos especialistas da área, são similares, quando se leva em conta as etapas concernentes à proposta metodológica para revisão, análise e implementação do Projeto Pedagógico para o Curso de Graduação em Administração. Isto demonstra que os fundamentos básicos da Administração Estratégica são suficientes para os gestores esboçarem as fases que devem ou não ser levadas em conta.

As diferentes etapas podem ser levadas em consideração quando da revisão, análise e implementação do Projeto Pedagógico para o Curso de Graduação em Administração. Isto porque tem-se que considerar as particularidades da região, bem como os valores institucionais, principalmente. Por esta razão, as etapas arroladas não podem ser vistas como um produto acabado, mas em processo de construção e reconstrução permanente.

Por esta razão, concorda-se com Gadotti (1994) quando diz que o projeto não é algo que é construído para ser arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova de cumprimento de tarefas burocráticas. Ele deve ser construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo do curso.

Para o Projeto Pedagógico não se transformar em algo “ímexível” ou acabado sem nenhuma flexibilidade, os gestores do Curso de Graduação em Administração devem conhecer o sentido etimológico do termo projeto. O termo projeto vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para adiante. Neste sentido, o mesmo está procurando antever um futuro diferente do presente. (Ferreira, 1975, p. 1144)

Conclui-se, também, que o sucesso e/ou insucesso do Projeto Pedagógico pode estar atrelado a fatores internos e externos ao curso que devem ser observados antes, durante e na implementação do Projeto Pedagógico.

Por exemplo, se os responsáveis pelo processo de revisão, análise e implementação não conseguirem identificar a estrutura valorativa dos dirigentes principais do curso, fica quase impossível assegurar a legitimidade e o envolvimento dos envolvidos no processo. Como os envolvidos no processo podem acreditar no que está em discussão quando o gestor do curso não valoriza as potencialidades internas e as oportunidades externas?

Portanto, na Fase 1, correspondente à sensibilização e aos pressupostos, os responsáveis pelo processo precisam demonstrar a necessidade da mudança que está ocorrendo nos valores e nas crenças, que tem servido de paradigma para a vida humana associada (Salm, 1993).

Por esta razão, os gestores dos Cursos de Graduação em Administração, bem como os seus integrantes, precisam abandonar os velhos mapas mentais, com o intuito de incorporar novos valores que venham favorecer a mudança e o aprendizado dos envolvidos no processo. A predisposição para a mudança pode ser estimulada por meio da revisão, análise e implementação do Projeto Pedagógico, desde que este não esteja atrelado aos padrões e valores burocráticos, objetivando a previsibilidade, a certeza e a estabilidade inconsistentes com um mundo em constantes transformações.

O processo de revisão, análise e implementação deve possibilitar o aprendizado contínuo dos membros e das organizações, desde que os envolvidos no processo tomem conhecimento dos pressupostos e objetivos pretendidos. Se os envolvidos desconhecem os pressupostos e objetivos, com certeza, o nível de comprometimento e de engajamento tende a ser mínimo.

Os pressupostos considerados como o da negociação, da flexibilidade e da construção coletiva demonstram o resgate dos esforços de todos os envolvidos no processo, bem como o trabalho em equipe que pode ser consolidado por meio da realização de Fóruns de Debates acerca das fases relativas à proposta metodológica apresentada, visando ao crescimento dos públicos internos e externos envolvidos direta ou indiretamente com a revisão, análise e implementação do Projeto Pedagógico.

Mas para que estas evidências de aprendizagem se tornem realidade quando da revisão, análise e implementação do Projeto Pedagógico, não se pode esquecer que o aprendizado organizacional é mais do que a soma de compreensão de seus elementos - é mais do que o aprendizado cumulativo individual. O treinamento e o desenvolvimento de indivíduos em novas habilidades, bases de conhecimento, teorias e arcabouços não constituem aprendizado organizacional a menos que o aprendizado de tais indivíduos seja colocado em prática. O aprendizado individual é necessário mas não suficiente para o aprendizado organizacional.

Pelo que foi exposto, até então, conclui-se que os envolvidos no processo deverão ter consciência da necessidade da mudança ou do porquê da passagem do estado estável para o estado instável. Além da necessidade da mudança como uma questão de sobrevivência pessoal e institucional, os pressupostos e os objetivos devem representar forças propulsoras para incrementar o nível de comprometimento dos envolvidos no processo.

Concorda-se, também, com Dantas (1983), quando se comenta que a participação é uma necessidade fundamental para o ser humano, que através dela pode-se adquirir motivos de afeto, estima, autorealização, interação com os demais seres humanos, a auto-expressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e de recriar coisas e sua valorização pelos outros.

Por esta razão, como afirma Dantas (1983), se não ocorrer a participação e o envolvimento, pela alienação o homem nega-se a si mesmo, torna seu caráter

vulnerável, sua vontade dependente, sua personalidade conveniente pelo fato de seu trabalho não encontrar relação com o ambiente. O homem não se sente mais como um ser de capacidades ativas, criativas e inovadoras.

Da mesma forma, o envolvimento dos agentes não pode ficar restrito à formulação dos objetivos e dos pressupostos que devem embasar o Projeto Pedagógico. A participação e o envolvimento devem permear todas as fases consideradas na proposta metodológica para revisão, análise e implementação do Projeto Pedagógico para o Curso de Graduação em Administração.

Por exemplo, se os responsáveis pelo processo ignorarem a participação dos atores sociais que fizeram parte da história do curso, com certeza deixarão de obter subsídios importantes a respeito dos principais ciclos por que passou o curso ou ainda acerca dos eventos que mais marcaram a história do curso para se entender a situação atual e futura.

O resgate histórico do curso e do mercado pode proporcionar excelentes subsídios para os responsáveis pelo processo poderem refletir acerca do foco do curso, ou seja, sobre o direcionamento que foi e vem sendo dado ao mesmo. Poderão chegar à conclusão de que o curso, para sobreviver, deverá mudar o foco, objetivando o atendimento das expectativas dos públicos internos e externos. Tal redirecionamento ou não deve estar alinhado aos pressupostos e objetivos do Projeto Pedagógico, bem como às realidades interna e externa.

Por isto, o estudo da realidade atual e do mercado é de extrema importância para os responsáveis pelo processo tomarem conhecimento das potencialidades e das fraquezas, como das oportunidades e das ameaças ao Curso de Administração. A partir do estudo e da análise da organização didático pedagógica, do corpo docente, dos aspectos estruturais e legais, como das dimensões que caracterizam os ambientes indireto e direto ao curso, os responsáveis pelo processo em conjunto com os gestores do curso poderão implementar ações para corrigir e/ou minimizar as fraquezas e as ameaças ao curso, visando ao sucesso a médio e longo prazos.

Se os responsáveis pelo processo em conjunto com os gestores do curso ignorarem os fatores restritivos, independente da modalidade, com certeza, implementarão um Projeto Pedagógico incompatível com a capacidade do curso e dos seus integrantes.

Para corroborar o que foi afirmado, vale citar, por exemplo, como fraqueza do curso a metodologia de ensino-aprendizagem praticada pelos docentes. Aqui vale perguntar: como é que se pode pensar na sintonia do curso com o mercado e com a formação de um sujeito-cidadão para fazer frente às transformações por que vem passando a sociedade e as organizações se os docentes do curso não estimulam a reflexão e o pensar?

A implementação da formação de um ser pensante envolve a incorporação de uma nova pedagogia, fundamentada numa concepção mais crítica das relações existentes entre educação, sociedade e trabalho.

Compreender criticamente a educação implica em reconhecê-la como uma prática inscrita e determinada pela sociedade; implica ainda, entender que, embora condicionada, a educação pode contribuir para transformar as relações sociais, econômicas e políticas, na medida em que conseguir assegurar, a todos, um ensino de qualidade, comprometido com a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

A pedagogia que se inspira nessa concepção busca garantir ao aluno o acesso ao conhecimento socialmente acumulado. O processo de aquisição de conhecimento deve ser compreendido como decorrência das trocas que o aluno estabelece na interação com o meio (natural, social e cultural), cabendo ao professor exercer a mediação desse processo e articular essas trocas, tendo em vista a assimilação crítica e ativa de conteúdos significativos, vivos e atualizados.

Os métodos de ensino devem fundamentar-se nos princípios da psicologia cognitiva com o intuito de privilegiar as atividades e as iniciativas dos indivíduos. Os métodos utilizados devem, também, propiciar o diálogo, respeitar os interesses e os diferentes estágios do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos para favorecer a autonomia e a transferência de aprendizagem, visando, não apenas ao aprender a fazer, mas sobretudo, ao aprender a aprender. O indivíduo tem a oportunidade de construir a sua própria formação intelectual e profissional.

Do ponto de vista institucional, essa filosofia se traduz no compromisso de acompanhar a evolução das potencialidades do aluno, adotando procedimentos que orientem seu processo de aprendizagem e estimulem a conscientização do compromisso

com sua própria formação, não só como profissional, mas também como cidadão responsável.

Para tanto, não basta corrigir as fraquezas e minimizar as ameaças identificadas no diagnóstico se não ocorrer a definição da identidade pretendida pelo curso. Os públicos internos e externos afetados direta ou indiretamente deverão participar identificar qual deva ser a identidade do curso. Tal identidade só se concretizará se os responsáveis pelo processo em conjunto com os demais segmentos escolherem as áreas estratégicas que podem alavancar o curso, visando a obtenção de diferenciais competitivos.

Esta tarefa não é fácil. Todavia, percebe-se que a escolha das áreas estratégicas pode contribuir para o redirecionamento ou não do curso. O que está em jogo é o seguinte: o curso deve manter ou não o foco quando se leva em conta os pressupostos, os objetivos, o resgate histórico e a realidade atual do curso e de mercado?

O redirecionamento ou a mudança do foco/identidade do curso depende das fases anteriores, ou seja, dos pressupostos, dos objetivos, do resgate histórico e da realidade atual do curso e de mercado. De certo modo, a busca de uma identidade própria pode tanto favorecer como inibir o crescimento e a legitimidade do curso perante seus públicos internos e externos. Trata-se de uma escolha estratégica para a instituição e não para grupos e/ou indivíduos que atuam politicamente dentro dos Cursos de Graduação em Administração.

Concorda-se com Child (1972) quando comenta que o exercício de escolha requer, em primeiro lugar, uma avaliação da situação. O argumento do meio tem freqüentemente obscurecido a distinção entre as características do meio como ele é e a sua percepção e avaliação por todos dentro de uma organização: a distinção entre variabilidade e uma experiência de incerteza, entre complexidade e uma experiência de profusão cognitiva (abundância de conhecimento), entre iliberalidade e uma experiência de *stress*.

Child (1972) argumenta, ainda, que a análise da organização e do meio deve reconhecer o exercício de escolha pelos tomadores de decisões das organizações. Eles podem ter algum poder para decretar seus meios organizacionais, como Weick (1979) tem colocado. As fronteiras entre uma organização e seu meio-ambiente são similarmente definidas em alto grau pelos tipos de relacionamentos que os tomadores de decisão escolhem para entrar com seus equivalentes em outras organizações, ou pelas restrições que os correlatos mais dominantes impõem sobre esses. Na visão dos fatores essencialmente estratégicos e políticos, as condições do meio não podem ser consideradas como uma fonte direta da variação na estrutura organizacional, como os teóricos dos sistemas abertos muitas vezes dão a entender. A questão crítica está na avaliação dos tomadores de decisão quanto à posição da organização no meio-ambiente que consideram como importante e na ação que eles podem consequentemente tomar sobre a estrutura interna.

Assim, a identidade própria de um Curso de Graduação em Administração pode ou não refletir os subprodutos das fases consideradas na proposta metodológica para revisão, análise e implementação de projetos pedagógicos, principalmente quando se

observam os fundamentos discutidos por Child (1972), dentre outros estudiosos da área.

Mesmo assim, não se pode ignorar a importância da checagem do currículo proposto em relação às realidades interna e externa. A checagem pode evidenciar as congruências e as incongruências no momento em que se compara os subprodutos das fases anteriores e posteriores.

Concorda-se com Tilles (apud Vasconcellos Filho & Machado, 1982) quando o mesmo afirma que, antes de implantar o que foi planejado, deve-se checar os seguintes aspectos, dentre outros: consistência interna (recursos da organização, escala de valores dos dirigentes, gerentes e funcionários e; cultura organizacional), consistência externa (recursos externos, legislação, concorrentes, planos de governo, conjuntura econômica e política), riscos envolvidos (econômicos, sociais e, políticos) e, horizonte de tempo (impactos esperados, recebidos e exercidos, a curto, médio e longo prazos).

Mais uma vez, fica nítida a interdependência das fases consideradas na presente proposta metodológica. Estão evidentes a construção e a reconstrução, ou seja, o IR e o VIR, visando ao aperfeiçoamento contínuo do processo mediante à implementação de mecanismos de monitoração que venham oxigenar o curso em prol do aprendizado contínuo do curso e dos seus integrantes.

7.2 Recomendações

A partir da conclusão deste trabalho, muitas questões chamaram atenção do autor e merecem ser citadas como recomendações e/ou sugestões:

- a primeira recomendação decorre da proposta metodológica apresentada sobre a utilidade dos procedimentos da pesquisa qualitativa nos estudos de revisão, análise e implementação do Projeto Pedagógico para o Curso de Graduação em Administração, objetivando a construção e a reconstrução dos aspectos teóricos e práticos;
- a segunda recomendação vincula-se às fases contempladas na proposta metodológica, ou seja, as mesmas não representam um produto acabado. Servem como reflexão e como guia de orientação aos gestores dos Cursos de Graduação em Administração em prol do aperfeiçoamento contínuo.
- a terceira recomendação relaciona-se à utilidade da proposta metodológica para revisão, análise e implementação do Projeto Pedagógico para os gestores dos Cursos de Graduação em Administração. A proposta apresentada evidencia a necessidade de aplicação junto a um determinado curso, para checar a consistência, bem como os fatores restritivos e facilitadores que podem ser verificados quando do desenvolvimento das fases consideradas na proposta metodológica discutidas neste documento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E BIBLIOGRAFIA

Referências bibliográficas

ABREU, J. Fatores sociais atuantes no currículo da escola secundária brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 44, nº 99, pp. 53-71, 1965.

ACKOFF, R.L. **Planejamento empresarial**. Rio de Janeiro: LTC, 1976.

ALMEIDA JUNIOR, A. Reparos à Lei 4024 de 27/12/61. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.37, nº 85, pp.112-135, 1961.

AMBONI, N. **O caso Cecrisa SA: uma aprendizagem que deu certo**. Florianópolis: UFSC/CTC/EPS (Tese de doutorado), 1997.

ANDRADE, R. O. B. de. **A formação de recursos humanos em administração: indicativos de um novo paradigma na formação profissional e no processo ensino x aprendizagem do Administrador**. Tese de Livre Docência. Rio de Janeiro. UGF. Jul., 1996.

ANDRADE, R. O. B. de., AMBONI, N. **Proposta de diretrizes curriculares para os Cursos de Graduação em Administração**. Brasília: MEC/SESu, 1998 (mimeo)

ANDREWS, K.R. **Concepto de estrategia de la empresa**. Barcelona: Navarra, 1977.

ANSOFF, H.I. **Administração estratégica**. São Paulo: Atlas, 1983.

ANSOFF, H.I. **Estratégia empresarial**. São Paulo: McGraw-Hill, 1979.

ANSOFF, H. I.. **A nova estratégia empresarial**. São Paulo: Atlas, 1990.

ANSOFF, H. I., McDONNELL, E. J. **Implantando a administração estratégica**: São Paulo: Atlas, 1991.

ARANTES, N. **Sistemas de gestão empresarial: conceitos permanentes na administração**. São Paulo: Atlas, 1998.

ARAÚJO, M. I. **Adult illiteracy in Brazil: a comparative study of proposed solutions with special reference to the problem in the north-east**. Londres: Universidade de Londres. (Tese de Doutorado), 1987.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. São Paulo, 1971.

BALDRIDGE, J. et al. **Estruturación de políticas y liderazgo efectivo en la educación superior**. México: N.O. M. A. , 1982.

- BALDRIDGE, J. Victor. **Power and conflict in the university**. New York, John Wiley, 1971.
- BERNARDES, M. P. A supervisão escolar em Goiás. São Paulo: FGV (dissertação de mestrado), 1983.
- BETHLEM, A. **Estratégia empresarial: conceitos, processo e administração estratégica**. São Paulo: Atlas, 1998
- BORDAS, M.C. Contribuições da teoria à compreensão das relações conteúdo-forma-determinações sócio-políticas nos currículos escolares. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.17, n.1, p. 5-17, jan./jun. 1992.
- BRASIL. Decreto n. 94.664 de julho de 1987. Aprova o plano único de classificação e retribuição de cargos e empregos de que trata Lei n. 7.596 (1), de 10 de abril de 1987. Diário Oficial, Brasília, p. 11768, 24 jul. 1987. Seção 1.
- BRASIL. Lei, n. 7.596 de 10 de abril de 1987. altera dispositivo do Decreto-Lei n. 200 (1), de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-Lei n. 900(2), de 21 de setembro de 1986, e pelo Decreto-Lei n 2.299 (3) , de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, p. 5253, 13 abr. 1987. Seção 1.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Currículos mínimos dos cursos de graduação**. 4.ed. Brasília, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Resolução n. 2 de 4 de outubro de 1993. Fixa os mínimos de conteúdos e duração do curso de graduação em Administração. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional para reformulação da Educação Superior. Uma nova política para a educação superior. Relatório Final. Brasília, 1985.119p.
- BRASIL. Congresso Nacional – Lei nº 4024, 20/12/61 (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 1961.
- BURNS, T., STALKER, G.M. **The management of innovation**. Londres: Tavistock Publications, 1961.
- BURRELL, G., MORGAN, G. **Paradigms in organizational studies**. New Directions in organizational analysis conference. Lancaster, England. 1979.
- BURUCHOVITH, E. A psicologia cognitiva e a metacognição: novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. **Tecnologia educacional**. Rio de Janeiro, v.22, n. 110/11, jan./abr. 1993.
- CASTRO, C. de M. O ensino da administração e seus dilemas: notas para debates. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v.21, n. 3, p. 58-61, jul./set. 1981.

CERTO, S. C., PETER, J. P. **Administração estratégica**. São Paulo: Makron, 1993.

CHAMPION, D.J. **A sociologia das organizações**. São Paulo: Saraiva, 1979.

CHAUI, M. S. Ventos do progresso: a universidade administrada. In: PRADO JUNIOR, B., TRAGTENBERG, M., CHAUI, M. S. **Descaminhos da educação pós 68**. São Paulo, 1980.

CHILD, J. Organizational structure, environment and performance: the role of strategy choice, **Sociology**, v.6 p. 1-27, 1972.

COSTA, L. C. B. F. INEP: novos rumos e perspectivas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.65, nº 150, pp. 241-254, 1984.

COSTA, L. C. B. F. **A disciplina currículos e programas em cursos de pedagogia no município do Rio de Janeiro**: uma avaliação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (Dissertação de mestrado), 1987.

COUVRE, M. de L. M. **A formação e a ideologia do Administrador de empresas**. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro, 1979.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**: o ensino superior da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CUNHA, L. A. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro, 1986.

CURY, C. R. J. Educação e conjuntura atual. **Educação em revista**, nº 1, pp. 5-7, 1985.

DANTAS, J. da C. **Alienação e participação**. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, 1983.

DE LUIZ, N. A globalização econômica os desafios formação profissional. **Boletim Técnico do Senac**, v. 22, n. 2, maio/agosto, 1996.

DE LUIZ, N. **Formação do Trabalhador**: produtividade & cidadania, Rio de Janeiro: Shape, 1995.

DEGEN, R.J. Planejamento estratégico: novos caminhos. **Revista Exame**, São Paulo (s.n., s.l.), 1990.

DOLL JUNIOR, W. E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DOMINGUES, J. L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. **Revista Brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, v.67, n. 156, p. 351-66, maio/ago. 1986.

- DRUCKER, P. **Administração**: responsabilidades, tarefas e práticas. São Paulo: Pioneira, 1975.
- DRUCKER, P. O advento da nova organização. **Diálogo**, Rio de Janeiro, v.22, n.1, p.2-7, 1989.
- DRUCKER, P. **O novo papel da administração**. São Paulo: Nova Cultural, 1986 (Coleção Harvard de Administração)
- ECO, H. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2, 1991, São Paulo, **Anais...** São Paulo: ANGRAD, 1991.
- GADOTTI, M. Pressupostos do Projeto Pedagógico. In: MEC, **Anais...** Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 1994.
- FÁVERO, M. L. A. Da universidade modernizada à universidade disciplinada. **Educação e Sociedade**, Brasília, nº 30, pp.87-133, 1985.
- FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1996.
- FIGUEIREDO, M. C. M. Curriculum issues in Brazil: traditions, policies and problems. **Compare**, v. 11, nº 1, pp. 89-98, 1981.
- FISCHMANN, A. ALMEIDA, M. I. R. de. **Planejamento estratégico na prática**. São Paulo: Atlas, 1996 .
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, 1969.
- FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Morraes, 1979.
- GADOTTI, M. A faculdade de educação e a integração universitária. **Cadernos CEDES**, Brasília, nº 2, pp. 70-78, 1983.
- GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. Introdução à evolução das idéias pedagógicas no Brasil (1889/1986). **Teconologia Educacional**, Brasília, v. XVI, nº 44, pp. 6-15, 1987.
- GLUCK, F.W. et al. Administração estratégica e vantagem competitiva. **Negócios em Exame**. São Paulo, 25 mar., p. 35-46, 1981.
- GOOD, W.J., HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Nacional, 1977.
- GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GRUNDY, S. **Curriculum**: product or paxis. Lewes, 1987.

- HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- HALL, R. H. **Organizações: estrutura e processos**. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1984.
- HANSCHBURG, A. **Quem não faz poeira come poeira**. São Paulo: Bet Seller, 1992.
- HIRSCHMAN, A. O. **As paixões e os interesses: argumentos políticos para o capitalismo antes do seu triunfo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- IANNI, O. **Crisis in Brazil**. Nova Iorque, 1970.
- KATZ, R. L. **As habilitações de um Administrador eficiente**. São Paulo: Nova Cultural, 1976 (Coleção Harvard).
- KEINERT, R.C. Perspectivas atuais do ensino de administração na Europa. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v.26, n. 2, p. 65-70, abr./jun. 1986.
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- LAWRENCE, P. R., LORSCH, J. W. **As empresas e o ambiente: diferenciação administrativa**. Petrópolis: Vozes, 1973.
- MARCH, J., SIMON, H. **Teoria das Organizações**. Rio de Janeiro: FGV, 1958.
- MARCONI, M. de A., LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostras e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 1982.
- MARTINS, C. B. Surgimento e expansão dos cursos de administração no Brasil (1952-1983). **Ciência e Cultura**, São paulo, v.41, n.7., p. 663-676, jul. 1989.
- MARTINS, J. Planejamento e construção de curriculum. **Estudos**, n.º 85, pp. 28-41, 1963.
- MARTINS, J. Os fundamentos psicológicos do curriculum. **Didática**, nº 1, pp. 47-63, 1964.
- MARTINS, E. R. **O INEP: linhas para um administração por objetivos**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (Dissertação de mestrado), 1975.
- MARQUES, M. O. Projeto Pedagógico: a marca da escola. In: **Revista Educação em contexto**. Projeto Pedagógico e identidade da escola, n. 18. Ijuí, Unijui, abr./jun. 1990.

- MAZZOTTI, J. A, GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- MELLO, G. N., MAIA, E. M., BRITO, V. M. V. As atuais condições de formação de professor de 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação. **Cadernos de Pesquisa**, Brasília, nº 45, pp. 71-78, 1983.
- MINTZBERG, H. The fall and rise of strategic planning. **Harvard Business Review**, Boston, jan./feb. 1994.
- MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.
- MOREIRA, A. F. B. A universidade de Darcy Ribeiro e o nacionalismo-desenvolvimentismo. In: TUBINO, M. J. G. **A universidade ontem e hoje**. São Paulo, 1985.
- MOREIRA, J. R. **Introdução ao estudo do currículo da escola primária**. Rio de Janeiro, 1955.
- MOREIRA, J. R. **Educação e desenvolvimento no Brasil**. Rio de Janeiro, 1960.
- MORGAN, G. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.
- MOTTA, E. de. O. **Direito educacional e educação no século XXI**. Brasília: UNESCO, 1997
- NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Pedagógica, e Universitária e USP, 1974.
- NEVES, C. Alternativas para formação profissional. **Treinamento e desenvolvimento**, ano 2, n. 24, dez. 1994.
- OFFE, C. **Capitalismo organizado**. São paulo: Brasiliense, 1985.
- OLIVEIRA, D. de P.R. de. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e prática**. São Paulo: Atlas, 1988.
- OLIVEIRA, D. de P. R. de. **Excelência na Administração Estratégica**. São Paulo: Atlas, 1993.
- OLIVEN, A. C. **The urban middle strata in brazillian society and the expansion of higher education: a case study of Rio Grande do Sul**. Londres: Universidade de Londres (Tese de doutorado), 1982.
- PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo, 1973.

- PAIVA, V. P. **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentismo**. Rio de Janeiro, 1980.
- PARSONS, M.J. **Planejamento de volta às origens**. São Paulo, 1992
- PEIXOTO, A. C. **Educação no Brasil**: anos vinte. São Paulo, 1983.
- PEREGRINO, M. G. O currículo e a implantação da reforma. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.57, nº 125, pp. 59-69, 1972.
- PIRES, N. Objetivos da educação fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 56, nº 123, pp. 10-24, 1971.
- PETTIGREW, A. Context and action in the transformation of the firm. **Journal of Management Studies**, v.24, n.6, p. 649-70, 1987.
- PERROW, C. A. Framework for the Comparative Analysis of Organizations. **American Sociological Review**, 32: 194-208. 1967
- PERROW, C.B. **Análise organizacional**: um enfoque sociológico. São Paulo: Atlas, 1981.
- PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forence, 1970.
- PINCHOT, G., PINCHOT E. **O poder das pessoas**: como usar a inteligência de todos dentro da empresa para conquista do mercado. Rio de Janeiro: Campus, 1994.
- PUGH, D.S. et al. The context of organization structure. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca, n.14, 1969.
- RAMOS, A. G. **Administração no contexto brasileiro**. Rio de Janeiro: FGV, 1983.
- RAMOS, A. G. Modelos de homem e teoria administrativa. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 18, nº 2, pp. 3-12, abr./jun. , 1984.
- RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Cortez Associados, 1979.
- ROMANELLI, O. **O História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1980.
- RODRIGUES, S. B. Estrutura organizacional brasileira: aplicação do modelo de Aston e implicações metodológicas. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 24, nº 4, pp. 158-174, out./dez., 1986.
- RODRIGUES, S. B. Processo Decisório em Universidades: Teoria III, **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, v.2, n.2, 1984.

- RUDIO, F.V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1982.
- RUIZ, S. Tendências revelam perfil das profissões no futuro. **Folha de São Paulo**, 20 de maio de 1996.
- RUIZ, J.A. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 1979.
- SALM, J. F. Paradigmas na formação de Administradores: frustrações e possibilidades. **Universidade & Desenvolvimento**, Florianópolis: UDESC, ano 1, nº2, out., 1983.
- SALVADOR, N., HEINZEN, J. L. N., OLIVEIRA, S. R. **Projeto Pedagógico**: a proposta de avaliação da UDESC/UDESC. PROEN. Florianópolis, 1992.
- SAVIANI, D. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo, 1980a
- SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**. São Paulo, 1987.
- SAVIANI, D. Competência política e compromisso técnico ou (O ponto de discórdia e o fruto proibido). **Educação e Sociedade**, nº 15, pp. 111-143, 1983a
- SAVIANI, D. Para além da curvatura da vara. In: **Revista Ande** n. 3. São Paulo, 1982.
- SAVIANI, D., MENDES, D. T., BOSI, A. HORTA, J. S. B. **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro, 1983b
- SCHON, D. A. **Beyond the stable state**. USA: The Norton Library, 1971.
- SCHUCH JUNIOR, V.F. **Formação de Administradores e mercado de trabalho**. Um estudo dos egressos do curso de administração da Universidade Federal de Santa Maria. Porto Alegre, UFRGS, PPGA, 1978.
- SCHULTZ, T. **O Capital Humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- SCOTT, W. R. The organization or environments: network, cultural and historical elements. In: MEYER, John W., SCOTT, W. R. **Organizational environments**: ritual and rationality. London: Sage Publications, 1983.
- SILVA, G. de S. Administração de empresas e desenvolvimento. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v.11, n.3, p.05-20, jul./set. 1971.
- SILVA, J. G. A. **Educação e hegemonia**: um estudo sobre os papéis desempenhados pela EPEM e pelo PREMEN, a partir da década de 60. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (Dissertação de mestrado), 1984.
- SILVA, T. R. N. **Conteúdo curricular e organização da educação básica**: a experiência paulista. São Paulo: PUC (Tese de doutorado), 1988.

- SKIDMORE, T. E. **Politics in Brazil, 1930-1964**: na experiment in democracy. Nova Iorque, 1986.
- SIQUEIRA, M. M. de. O papel das disciplinas de embasamento na formação acadêmica de Administradores. **Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro, v.27, n.1, p. 53-54, jan/mar. 1987.
- SOUZA, E.M. de. **Crises e desafios no ensino superior no Brasil**. Fortaleza, UFC, 1980.
- SOUZA, M. I. S. **Os empresários e a educação – O IPES e a política educacional após 64**. Petrópolis: Vozes, 1981.
- SOUZA, P. N. P de., SILVA, E. B. da. **Como entender e aplicar a Nova LDB**. São Paulo: Pioneira, 1997.
- STONER, J.A.F. **Administração**. 3.ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1985.
- SUCUPIRA, N. Princípios da educação de grau médio na lei de diretrizes e bases. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.40, nº 91, pp. 45-67, 1963.
- SUCUPIRA, N. Da faculdade de filosofia à faculdade de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 51, nº 114, pp. 260-276, 1969.
- TAVARES, M. C. **Planejamento estratégico**: a opção entre o sucesso e fracasso empresarial. São Paulo: Harbra, 1991.
- TAVARES, M. C. **Da substituição de importações ao capitalismo financeiro**: ensaios sobre economia brasileira. Rio de Janeiro, 1972.
- TAVARES, J. N. Educação e imperialismo no Brasil. **Educação e Sociedade**, nº 7, pp. 5-52, 1980.
- TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. São Paulo, 1968.
- TEIXEIRA, A. Escolas de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 51, nº 114, pp. 239-259.
- THOMPSON, J. D. **Dinâmica Organizacional**: fundamentos sociológicos da teoria administrativa. São Paulo: MacGraw-Hill do Brasil, 1976.
- TORQUATO, G. **Cultura, poder, comunicação e imagem**: fundamentos da nova empresa. São paulo: Pioneira, 1991.
- TRALDI, L L. **Currículo**: conceituação e implicações. São Paulo, 1977a

VASCONCELLOS FILHO, P. **Planejamento estratégico para a retomada do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1985.

VASCONCELLOS FILHO, P., MACHADO, A.M.V. **Planejamento estratégico: formulação, implantação e controle**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1982.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político pedagógico da escola**. Campinas (SP): Papirus, 1996.

XAVIER, R. C. M. **O currículo como campo de estudos: contribuições das teses e dissertações de currículo na década de 70-80**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná (Dissertação de mestrado), 1982.

WIRTH, A. G. **Productive work in industry and schools**. Nova Iorque: University Press of America, 1983.

WEICK, Karl. Educational organizations as loosely coupled systems: **Administrative Science Quarterly**, v. 22 , n. 1, 1976.

Bibliografia

ALBUQUERQUE, M. C. C. O perfil do Administrador rural: uma proposta curricular. **Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro, v. 25, nº 4, pp. 41-48, out./dez., 1985.

ALVES, J. M. **Organização, gestão e projeto educativo das escolas**. Porto: Edições Asa, 1992.

AMBONI, N. **Projeto Pedagógico da UDESC e a reforma curricular do curso de administração do CCA/ESAG**. Florianópolis: ESAG, 1994.

AMBONI, N., AMBONI, N. de F. **Metodologia da pesquisa: aspectos teóricos e práticos**. Florianópolis, 2000. (mimeo).

AMBONI, N., LIMA, A. J. de, CRUZ, L. **Metodologia para a elaboração e para a implementação do planejamento estratégico**. Florianópolis, 1998 (mimeo).

ANDERSON, D. A pesquisa como subsídio ao ensino. **Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro, v.17, n. 3, pp. 23-4, maio/jun. 1977.

ANDRÉ, J. L. C. **Formar gestores?** Lisboa: Clássica Editora, 1974.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

- ARAÚJO, G. M. **Um estudo sobre a transformação do bacharel de administração em empreendedor de negócios**. São Paulo: USP:FEA (Dissertação de mestrado), 1985.
- BATISTA, M. M. C. O incrementalismo como proposta alternativa de desenvolvimento gerencial. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, pp. 38-49, out./dez., 1985.
- BECKER, F. **Da ação à operação**: o caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire. Porto Alegre: Plamarica, 1993.
- BELLONI, I. Avaliação da Universidade: por uma proposta de avaliação conseqüente e compromissada política e cientificamente, in: FÁVERO, Maria de Lourdes (org). **A Universidade em questão**. São Paulo, Cortez/Autories Associados, 1989.
- BENTO, A. M., WYSK, R. B. As funções do Administrador: pesquisa piloto no Rio de Janeiro. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, pp. 5-14, jun./set., 1983.
- BOCHBIAK, R. **Questionar o conhecimento**: interdisciplinaridade na escola. São Paulo: Loyola, 1992.
- BORDENAVE, J. D., PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- BUSSMANN, A. C. **Projeto Pedagógico**. Texto elaborado para fins de estudo com professores do Ciep (Centro Integrado de Educação Pública), Ijuí, 1993 (mimeo)
- CASTRO, C. M. A profissionalização do Administrador e o amadorismo dos cursos. **Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, pp. 59-66, mar./abr., 1974.
- CAVALCANTI, B. S. Formação do Administrador público: alternativas em debate. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, pp. 31-53, jul./set., 1981.
- DEMO, P. Educação e qualidade. **Campinas: Papirus, 1994**
- DEMO, P. **Projeto Pedagógico**. Brasília, 1993 (mimeo).
- DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- DIXIT, A, NALEBUFF, B.J. **Pensando estrategicamente**: a vantagem competitiva nos negócios, na política e no dia-a-dia. São Paulo: Atlas, 1994
- FARNSWORTH, T. **Formação e treinamento de executivos na empresa**: soluções práticas para o desenvolvimento e treinamento de executivos eficazes. São Paulo: McGraw-Hill, 1976.

- FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1992.
- FERREIRA, T. **História da educação Luso-brasileira.** São Paulo: Saraiva, 1966.
- FERREIRA, F. W. **Planejamento sim e não: um modelo de agir num mundo em permanente mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FISCHER, T. Administração pública como área de conhecimento e ensino – a trajetória brasileira. **Revista de Administração de Empresas.** Rio de Janeiro, v.24, n. 4, pp. 278-88, out./dez., 1984.
- GAGNÉ, R. M. **Princípios essenciais de aprendizagem para o ensino.** Porto Alegre: Globo, 1980.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação.** Para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HELLER, A. **Para mudar a vida.** São Paulo: Brasiliense, 1982
- HIRSCHMAN, A. O. **Economia como Ciência Moral e Política.** São Paulo: Brasiliense, 1986.
- JAMES, J. **Pensando no futuro: as melhores técnicas de liderança para uma nova era.** São Paulo: Futura, 1998
- LEE, H. B. **A handbook of development administration curriculum.** Brussels, International Institute of Administrative Science, 1970.
- LIMA, L. O. Profissão e educação. **Revista de Administração de Empresas.** Rio de Janeiro, v.24, n. 3, pp. 79-86, jul./set. 1984.
- LIMA, L. de O. **Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho.** Brasília: Brasília, 1974.
- MARCOVITCH, Jacques - **Dirigentes Para Uma Sociedade Dual** - Ed.USP - São Paulo - 1991
- MATTOS, R. de A. **De recursos humanos a seres humanos: o desenvolvimento humano na empresa.** Brasília: Livres, 1992.
- MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio.** São Paulo: Cortez, 1994.
- MOREIRA, M. A. **Ação docente na universidade: textos relativos a componentes básicos de ensino.** Porto Alegre: UFRS, 1983.

- MOREIRA, M. A. **Atividade docente na universidade**: alternativas instrucionais. Porto Alegre: Luzzatto/UFRS, 1985.
- MOREIRA, M. A. **Ensino e aprendizagem**: enfoques teóricos. São Paulo: Moraes, 1985.
- MOTTA, F.C.P. A questão da formação do Administrador. **Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 4, pp. 55-5, out./dez., 1983.
- NUNEZ, C. H. **Educar para transformar, transformar para educar**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- PARRA, N. **Ensino individualizado**: programas e materiais. São Paulo: Saraiva, 1978.
- PENIN, S. T. de S. Cotidiano e escola: a obra em contradição. São Paulo: Cortez, 1989.
- PENTEADO, W. M. A. (org). **Psicologia e ensino**. São Paulo: Papelivros, 1980.
- RIOS, T. Significado e pressupostos do Projeto Pedagógico. In: **Série Idéias**. São Paulo: FDE, 1982.
- RODRIGUES, N. **Por uma nova escola**: o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez, 1987.
- SACRISTAN, J. G., GÓMEZ, A I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SANDER, B. **Educação Brasileira**: valores formais e valores reais. Rio de Janeiro: Pioneira, 1977.
- SILVA, G. de S. Administração de empresas e desenvolvimento. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v.11, n.3, p.05-20, jul./set. 1971.
- SIQUEIRA, M. M. de. O papel das disciplinas de embasamento na formação acadêmica de Administradores. **Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro, v.27, n.1, p. 53-54, jan/mar. 1987.
- TOBIAS, J . A. **História da educação brasileira**. São Paulo: Juricredi, 1973.
- TRALDI, L. L. **Currículo**: conceituação e implicações. São Paulo: Atlas, 1977.
- TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1975.
- UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA. Coordenação do Curso de Graduação em Administração. **Projeto repensar curso de Administração**: etapas. Tubarão, 1999 (mimeo).

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA. Diretoria de Graduação.
Matriz para elaboração e reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UNISUL. Tubarão, 2000 (mimeo).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Flexibilização curricular na UFMG.** 1999.

VERZA, S. **Concepções de conhecimento.** Ijuí, 1994 (mimeo)